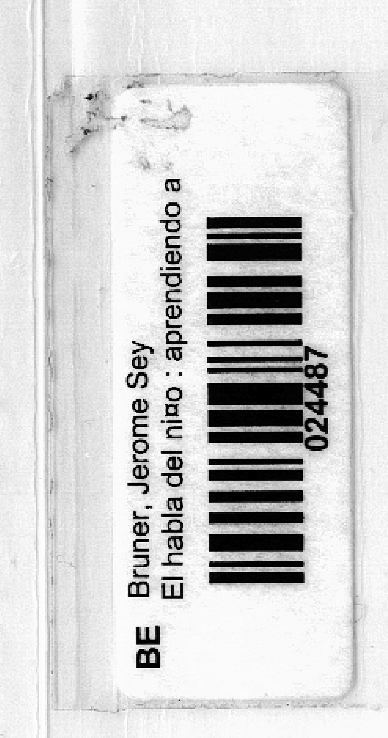
El habla del niño

Jerome Bruner

Cognición
y desarrollo humano

Paidós



Título original: *Child's Talk. Learning to Use Language*
Publicado en inglés por W. W. Norton, Nueva York y Londres

Traducción de Rosa Premat
Supervisión de Ignasi Vila

Cubierta de Ferran Cartes

1.ª edición, 1986
3.ª reimpresión, 1995

ISBN: 84-7509-373-6
Depósito legal: B-28.678/1995

Impreso en Hurope, S. L.,
Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

Para Roman Jakobson,
un ser venido del futuro

Indice

Prólogo

Originalmente este volumen tenía la intención de ser una selección de artículos escogidos escritos en la década siguiente a 1972. El plan original era trabajar en ellos y reescribirlos por separado para crear un libro de ensayos. En ese proceso, esos primeros artículos fueron absorbidos en una estructura más general, aunque todavía pueden encontrarse algunas trazas de ellos. Se convirtieron en un libro unitario. Sus temas se refieren a la forma en que el niño pequeño adquiere los *usos* de su lenguaje nativo y cómo, comenzando a usar el lenguaje sólo para fines limitados, finalmente llega a reconocer sus usos más eficaces y productivos. Su énfasis está en la pragmática, en aprender «cómo hacer cosas con palabras», según la feliz frase de Austin, y, en especial, cómo lograr una atención recíproca y el manejo de acciones en común con otra persona por medio del uso del lenguaje.

No comencé a estudiar intensamente el lenguaje hasta 1972, cuando me trasladé a Oxford. La lingüística experimental del desarrollo de la década precedente sin duda me había interesado, pero sólo como espectador. Estaba dominada por un interés en la sintaxis y su dominio, pero era ampliamente formalista en espíritu. No me tentó. Me parecía que le faltaba fuerza funcional. El foco de la estructura gramatical que se encontraba en este estilo de lingüística evolutiva parecía impedirle explorar las funciones que el lenguaje cubría en diferentes contextos y la forma en que esas funciones se desarrollaban.

Pero alrededor de la década de los setenta el estudio de la adquisición del lenguaje comenzó a cambiar hacia un énfasis más funcional.[1]

1. Austin, J.: *How to do things with words.* Oxford, Oxford Univ. Press, 1962. [Traducción castellana: *Cómo hacer cosas con palabras,* Barcelona, Paidós, 1982.]

Fue entonces cuando mi interés pasó de ser el de un espectador a ser el de un participante. Correspondería decir algo sobre esa cambiante escena. ¿Qué es lo que la produjo?

A pesar de afirmaciones anteriores en sentido contrario, se hizo cada vez más evidente que el niño tenía que tener algún conocimiento del mundo «real» antes de que pudiera desenmarañar con efectividad los misterios de la sintaxis. En efecto, el niño usaba su primera sintaxis para describir cosas que tenían alguna importancia para él. Ese fue el planteamiento que alcanzó su primera expresión importante en el magistral trabajo de Roger Brown *A First Language,* publicado en 1973.[2] Y se hizo más evidente aún en los trabajos de Lois Bloom, de Patricia Greenfield, de John Dore,[3] todos los cuales insistieron en una «interpretación rica» del lenguaje del niño. Una interpretación rica implicaba el uso del contexto y de la función comunicativa en la evaluación de la sintaxis del niño. Un nuevo funcionalismo estaba atenuando el formalismo de la década anterior.

En Oxford encontré una atmósfera dominada por la teoría del acto de habla. Ya conocía este enfoque por el trabajo de John Austin y por un artículo temprano de Joanna Ryan[4] sobre su vinculación con la psicología del lenguaje. Se enfatizaba firmemente sobre el *uso* y la *función,* en una fuerza ilocutiva tanto como en una forma locutiva. En poco tiempo mis estudiantes, mis jóvenes colegas de Oxford y yo mismo, quedamos atrapados en las implicaciones psicológicas de los actos de habla. No mucho después me encontré colaborando con los filósofos de Oxford en la supervisión de los estudiantes de doctorado, en plena emergencia del nuevo enfoque (eran mis colegas Peter Strawson, Anthony Kenney y Rom Harré). Los encontré tan interesados en los temas psicológicos como yo lo estaba en los filosóficos.

En 1974 mi amigo Niko Tinbergen ganó la *Zwammerdam Medal,* y una de las obligaciones de tal honor era organizar un seminario en Amsterdam como parte de la ceremonia de entrega. Muy amablemente me invitó a presentar un trabajo en «su» seminario Zwammerdam. Tinbergen estaba apasionadamente interesado en la biología de la comunicación, pero era cauteloso con la «lingüística gramatical», como una vez la llamó. Pensé que sería una buena ocasión para hablar con él de los actos de habla. Yo usaría la oportunidad de transmitirle mis agitados pensamientos sobre los actos de habla y su desarrollo, resultado de un año de observación preliminar de niños en los primeros dieciocho meses de vida y de una gran cantidad de lectura y discusión. Ese fue el comienzo de este volumen, un trabajo sobre «ontogénesis de los actos de habla», que apareció en 1974.

2. Brown, R.: *A first language.* Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1973.

3. Bloom, L.: *One word at a time.* La Haya, Mouton, 1973. Greenfield, P. y Smith, J. H.: *The structure of communication in early language development.* Nueva York, Academic Press, 1976. Dore, J.: «A pragmatic description of early language development», *Journal of Psycholinguistic Research,* 1974, *3,* 343-350.

4. Ryan, J.: «Early language development». En M. P. M. Richards (comp.), *The integration of a child into a social world.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1974.

El trabajo de observación continuó, y también lo hizo la discusión. Pronto se hizo necesario poner un poco de orden para aclarar el laberinto de temas que aparecieron en el seminario de Zwammerdam. Algunos escriben para llegar a saber qué es lo que piensan. Yo entre ellos. Y así apareció un segundo artículo, el paso siguiente en el camino hacia este volumen, «From Communication to Language», que apareció en *Cognition* en la celebración del ochenta aniversario de Roman Jakobson. A su vez, ese artículo sufrió una revisión y el resultado fue otro artículo presentado en París en el verano de 1975: «A Preface to the Development of Speech».[5] Era el plan de juegos del procedimiento a utilizar para el trabajo empírico que había de seguir. Para entonces yo había decidido que la adquisición del lenguaje se puede estudiar sólo en casa, *in vivo,* no en el laboratorio, *in vitro.* Los temas de la sensibilidad del contexto y del formato de la interacción madre-hijo, ya me habían llevado a abandonar el elegantemente equipado pero artificial laboratorio de video en South Parks Road a favor del desorden de la vida de hogar. Fuimos hacia los niños en lugar de hacerlos venir hacia nosotros. El trabajo intelectual tiene una historia natural, un poco como la de todo lo que crece. Y con cada artículo sucesivo mis propios enfoques cambiaron y crecieron.

Y así fue. Un libro es un producto, no sólo de un autor (y de sus estudiantes), sino de determinados tiempos y lugares. No fue sólo Oxford y los años setenta. También fue un mundo en el cual muchas corrientes intelectuales estaban convergiendo, como las filosóficas y las

5. Bruner, J. S.: «The ontogenesis of speech acts». *Journal of Child Language,* 1975, 2, 1-19. Bruner, J. S.: «From communication to language». *Cognition,* 1975, *3* (3), 255-287. [Traducción castellana: «De la comunicación al lenguaje». *Monografías de Infancia y Aprendizaje,* 1981, 1, 133-163.] Bruner, J. S.: «A preface to the development of speech». En G. Oleron (comp.), *L'Annee Psychologique: Homage à Paul Fraisse.* Presses Universites de France, 1977.

lingüísticas ya mencionadas, pero también trabajos de psicología y antropología relacionados con la contextualización de pensamiento y habla y reglas culturales. Fue una década rica para todo el que trabajara el campo de la pragmática. La parte final de este volumen refleja el período y sus lugares, así como la investigación sobre la que está basado el mismo.

El libro comienza con dos capítulos sobre los problemas teóricos que motivaron el trabajo. A éstos siguen tres capítulos empíricos que tratan, respectivamente, de los «juegos del lenguaje» y del crecimiento de la referencia y de la petición. La referencia y la petición son los dos usos más importantes del lenguaje sobre los que se centra la investigación empírica. Pero el capítulo sobre el papel de los juegos en la adquisición del lenguaje es propedéutico para la comprensión de estos usos. «Juegos de lenguaje», en el sentido clásico de Wittgenstein, no es sólo una metáfora.

El capítulo sobre «juegos» debe mucho a la colaboración de Virginia Sherwood, Eileen Caudill y Nancy Ratner. El capítulo sobre la referencia está fuertemente vinculado al trabajo realizado en conjunto con Anat Ninio cuando en 1977-1978 era una visitante proveniente de la Hebrew University de Jerusalén que trabajaba en Oxford. Nancy Ratner y Eileen Caudill también ayudaron mucho en este trabajo. El capítulo sobre la ontogénesis de la petición fue realizado en colaboración con Carolyn Roy y Nancy Ratner.[6]

El capítulo final de este volumen es, nuevamente, un relato de sucesivas transformaciones. Pasó por un largo período de gestación. Una versión embrionaria fue expuesta en forma de Witkin Lectures en Princeton en 1980. Extensiones y revisiones fueron presentadas en el otoño de 1981 en la Sixth Boston Child Language Conference y luego en la Delaware Conference. En la primavera de 1982, algunas variantes posteriores fueron lanzadas en Brown y en Pennsylvania.

Este volumen fue llevando una muy buena vida viajera, y le estoy agradecido a la mucha gente que nos dio hospitalidad durante esos años,

6. Ratner, N. y Bruner, J. S.: «Games, social exchange and the acquisition of language». *Journal of Child Language*, 1978, 5, 391-401. Ninio, A. y Bruner, J. S.: «The achievement and antecedents of labelling». *Journal of Child Language*, 1978, 5, 1-15. Bruner, J. S., Caudill, E. y Ninio, A.: «Language and experience». En R. S. Peters (comp.), *John Dewey reconsidered*, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1977. Bruner, J. S., Ratner, N. y Roy, C.: «The beginning of request». En K. Nelson (comp.), *Children's language*, vol. IV, Nueva York, Gardner Press, 1982.

en los dos Cambridge, en Moscú, Budapest, Nueva York, Nijmegen, Toronto, Bristol, Lovaina.

Hay dos hilos que unen las ideas y los datos que componen este libro. El primero es «exterior»: cómo la comunidad lingüística arregla los encuentros de habla de manera que a los jóvenes aspirantes al habla se les ocurra cómo hacer claras sus intenciones comunicativas y cómo penetrar en las intenciones de los otros. El vehículo principal de este apoyo es el *formato*, las situaciones pautadas que permiten al adulto y al niño cooperar para «seguir adelante» en el lenguaje.[7] El segundo hilo es más «interior» y de procedimiento. Se refiere a cómo el intento comunicativo es sucesivamente transformado, a través de la negociación, en procedimientos lingüísticos crecientemente poderosos. Los dos hilos son, realmente, como la urdimbre y la trama del argumento del libro.

No he intentado «cubrir» la vasta literatura con la cual conecta este libro. No quiere decir que sea una revisión ni una crítica. Mi propósito, más bien, era usar la investigación de Oxford para desarrollar un enfoque sobre cómo los niños pequeños son apoyados para dominar el lenguaje que están adquiriendo. En esa empresa muy pronto se hace claro que el niño disfruta de un acceso privilegiado al lenguaje, que su entrada en él está sistemáticamente arreglada por la comunidad lingüística. Es igualmente claro que los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que simplemente dominar un código. Están negociando procedimientos y significados y, al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje. Concentré mi atención en aquellos autores que se ocupaban de esos temas más que en la literatura sobre la adquisición del lenguaje en general. En efecto, algunos de los autores que más atrajeron mi atención están apenas representados en las referencias bibliográficas, principalmente porque no estaban activamente interesados en el lenguaje del niño como tal o en el lenguaje en sí mismo. Clifford Geertz y Dan Sperber[8] son buenos ejemplos: ambos están preocupados por la manera en la cual se adquiere la cultura, a través de la negociación antes que a través del agotamiento de un código. Encontré su tra-

7. Bruner, J. S.: «Formats of language acquisition». *American Journal of Semiotics*, 1982, *1* (3), 1-16. [Traducción castellana: *Los formatos de la adquisición del lenguaje*. En J. L. Linaza (comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984.]

8. Geertz, C.: *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, Nueva York, Basic Books, 1973. Sperber, D.: *Rethinking Symbolism*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1973.

bajo enormemente sugestivo, a pesar de que no está mencionado en el texto del libro. Mi aparente olvido de la literatura especializada no proviene de una falta de respeto sino de una concentración en un objetivo específico. Siento mucho placer en expresar un cálido agradecimiento al amistoso y revoltoso círculo de estudiantes y colegas que me dieron tanto estímulo y tanta satisfacción durante mis años en Oxford. John Churcher, Cathy Urwin, Roy Pea, Alison Garton, Paul Bamborough, Christopher Pratt, Arde Denkel, Alan e Ian Leslie, Andy Meltzoff, Susan Sugarman, Alison Gopnik y José Linaza, todos comprometidos en el combate. Anat Ninio, Magda Kalmar, Aidan Macfarlane y Michael Scaife eran compañeros del posdoctorado. Los compañeros visitantes hicieron enormes aportes: David Olson de Toronto, Robert Grieve de St. Andrews, Katherine Nelson de Yale, Claudia de Lemos de Campinas, y Virginia Volterra de Roma. Kathleen Danaher Sylva comenzó conmigo el trabajo sobre problemas de la referencia, pero nuestra colaboración se diversificó hacia otros temas que tenían que ver con el desarrollo y el cuidado del niño. Renira Huxley se nos unió, pero su breve participación en el trabajo terminó desgraciadamente con su triste y prematura muerte. El «seminario del almuerzo de los viernes» fue una fuente estable de sostenimiento, y la lista de participantes es demasiado larga para mencionarla. Pero deseo agradecer particularmente a Bärbel Inhelder, Richard Cromer, Adrian Fourcin, Natalie Waterson, Gareth Evans, Maureen Shields y Charles Taylor por sus contribuciones, y a Alison Gopnik por su talento en manejar los debates.

Entre mis colegas de Oxford, quiero dar mis gracias particularmente a Isaiah Berlin, Niko Tinbergen, Rom Harré, Jonathan Cohen, Anthony Kenney, Donald Broadbent, Peter Bryant, Harry Judge y Roy Harris. Fueron de gran ayuda.

Para transcribir los protocolos se deben usar muchas horas de labor paciente e inteligente. Meg Penning-Rowsell fue una especial ayuda en esto, como lo fue mi secretaria, Megan Kenyon.

Viejos amigos y colegas dieron ayuda y consejo: George Miller y Roger Brown, Pim Levelt y Eric Wanner, Margaret Donaldson y Henri Tajfel, Annette Karmiloff-Smith y Elena Lieven, entre otros. Durante un año sabático en el Netherlands Institute for Advanced Study, en Holanda, me beneficié particularmente con las discusiones con David Olson, Melissa Bowerman, Claudia de Lemos, Manny Schegloff, Patricia Greenfield, y nuestros colegas en el Max-Planck Institute for Psycholinguistics.

Rita Watson me ayudó en la selección y la corrección preliminar. Estoy en deuda con ella, no sólo por el trabajo detallado que significa esa tarea, sino también por su buen juicio y su infalible buen humor. La corrección final de este volumen fue hecha en colaboración con mi colega Carol Fleisher Feldman, con quien tuve el privilegio de una correspondencia de varios años mientras se desarrollaba el trabajo. Su contribución fue una ayuda inconmensurable para mí.

Todavía existen editores de la «vieja escuela», para gran beneficio de autores y lectores. Donald Lamm es uno de ellos y se debe elogiar también a la nueva generación de la vieja raza, particularmente a Donald Fusting.

Y finalmente, este volumen está dedicado a Roman Jakobson. El murió durante la etapa final de su redacción. Fue el lingüista más profundo de su generación y un hombre de una intensa generosidad como maestro y como amigo. Mantuve la forma de la dedicatoria original en lugar de cambiarla por «a la memoria de...». El distinguido lingüista soviético Ivanov dijo de Jakobson que era «un ser venido del futuro», y yo pedí prestada esa frase para agregarla a mi dedicatoria.

Nueva York
Febrero 1983

JEROME BRUNER

1 Introducción[1]

El simple hecho de tener delante la evidencia no es suficiente para aprender [el lenguaje]... Se debe determinar qué es necesario para hacer funcionar el sistema.
Noam Chomsky

Cuando se dice que un niño está adquiriendo el «lenguaje», se dan, al menos, tres formas de entender esa afirmación. La primera se refiere a la corrección de la forma: el niño o la niña están adquiriendo las condiciones para formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales. Se trata de un tema cargado de interrogantes. ¿Cómo aprende el niño? Para empezar, ocurre con frecuencia que las reglas gramaticales del niño no son las mismas que usan los adultos que lo rodean. La imitación es una explicación poco convincente. E incluso en el caso

1. El epígrafe está en Massimo Piattelli-Palmarini (comp.), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky,* Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1980, pág. 262. Basado en las trascripciones del debate sostenido en octubre de 1975 en la Abbaye de Royalmont. Los siguientes libros serán de particular ayuda para un conocimiento general de los diferentes contactos con el estudio de la adquisición del lenguaje: Austin, J.: *How to do Things with Words.* Oxford, Oxford Univ. Press, 1962. [Traducción castellana: *Cómo hacer cosas con palabras,* Barcelona, Paidós, 1982.] Bates, E.: *Language in Context: The Acquisition of Pragmatics,* Nueva York, Academic Press, 1976. Beilen, H.: *Studies in the Cognitive Basis of Language Development.* Nueva York, Academic Press, 1975. Bever, T. G.: «The cognitive basis for linguistic structures». En J. R. Hays (comp.), *Cognition and the Development of Language.* Nueva York, Wiley, 1970. Bickerton, D.: *Roots of Language.* Ann Arbor, Mich., Karoma Publishers, 1981. Chomsky, N.: *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Mass., MIT Press, 1975. [Traducción castellana: *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* México, Siglo XXI.] Clark, H. H. y Clark, E. V.: *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics.* Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977. Cromer, R.: «The development of language and cognition: The cognition hypothesis». En B. Foss (comp.), *New Perspectives in Child Development.* Harmondsworth, Inglaterra, Penguin, 1974. [Traducción castellana: «El desarrollo del lenguaje y la cognición: la hipótesis cognitiva». En B. Foss (comp.): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño,* Madrid, Fundamentos, 1978.] Cromer, R.: «Reconceptualizing language acquisition and

de que el niño utilice una gramática del tipo de la de los adultos, es muy dudoso que haya estado en contacto con suficientes modelos de tales reglas como para haberlas aprendido por inducción. Hay algo poco plausible en la mayoría de los enfoques sobre la adquisición de la gramática, ya sean las opiniones de los empiristas que piensan que la gramática se aprende como cualquier otra cosa, o los puntos de vista de aquellos que afirman que hay una suerte de disposición innata que predestina a los seres humanos a ser «adquirentes» de lenguaje. Por otra parte, a la luz de nuestro conocimiento actual, parece muy improbable que los niños aprendan gramática por el placer de aprenderla. Su dominio parece siempre un factor instrumental para hacer algo con palabras en el mundo real, aunque sólo sea *atribuir significado* a algo.

Este es el segundo aspecto del lenguaje: su capacidad de referencia y de significado. Por un lado, se da el caso de que se pueden construir enunciados que están sintácticamente bien formados pero que no «quieren decir» nada, pero es raro que hagamos esto siendo niños o hablantes maduros. ¿Cómo aprende el niño a referirse y a significar, y a hacerlo, además, usando un habla léxico-gramatical? La respuesta no es en absoluto obvia. Porque es poco claro a qué se refiere y qué quiere decir cualquier expresión si se abstrae de los contextos y condiciones en las cuales se enuncia. Incluso (o especialmente) las expresiones de

cognitive development». En R. L. Schiefelbusch y D. Bricker: *Early Language: Acquisition and Intervention.* Baltimore, Md., University Park Press, 1981. De Laguna, G.: *Speech: Its Function and Development.* New Haven, Yale Univ. Press, 1927. De Villiers, J. y De Villiers, P.: *Language Acquisition.* Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1978. Greenfield, P.: «Structural parallels between language and action in development». En A. Lock (comp.), *Action, Gesture and Symbol.* Londres, Academic Press, 1978. Karmiloff-Smith, A.: *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1979. McNeill, D.: *The Acquisition of Language.* Nueva York, Harper y Row, 1970. McNeill, D.: *The Conceptual Basis of Language.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum Publishers, 1979. Pinker, S.: «Formal models of language learning». *Cognition.* 1979, *7,* 217-283. Searle, J.: *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1969. [Traducción castellana: *Actos de habla.* Madrid. Cátedra, 1980.] Sinclair-de-Zwart, H.: «Language acquisition and cognitive development». En T. E. Moore (comp.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language.* Nueva York, Academic Press, 1973. Slobin, D.: «Cognitive prerequisites for the development of grammar». En C. A. Ferguson y D. Slobin (comps.), *Studies of Child Language Development.* Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1973. Trevarthen, C.: «The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal cooperative understanding in infants». En D. Olson (comp.), *The Social Foundations of Language and Thought.* Nueva York, Norton, 1980.

una sola palabra son difíciles de interpretar. La palabra *fuego,* por ejemplo, ¿es una advertencia, una expresión referencial a algo que se ha visto, o una solicitud para encender un cigarrillo? De ahí que al decir que un niño está adquiriendo el lenguaje debamos dar razón de otro aspecto de lo que está siendo adquirido, es decir, su función o intento de comunicación, o «cómo conseguir que se hagan cosas con palabras». En este caso, el criterio para juzgar los progresos en la adquisición no es tanto la forma correcta o el sentido y la referencia, sino algo más parecido a la efectividad. ¿Puede el niño pedir, indicar, recomendar o prometer o apoyar o mostrar respeto por el uso de medios comunicativos? ¿Y puede satisfacer las condiciones que la cultura atribuye a los hablantes que cumplieran con estas cosas: condiciones de preparación, sinceridad, esencialidad y asociación?

Estas tres facetas del lenguaje que el niño debe dominar para llegar a ser un «hablante nativo» —la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje—, obviamente no son, y lógicamente no pueden ser, aprendidas independientemente una de otra. Probablemente la sintaxis es la más misteriosa, ya que sin entrar en la elaboración del tema, constituye una red muy intrincada e interdependiente en todas las lenguas. Pero aun así, los otros dos aspectos no son menos sorprendentes en su complejidad. Y si uno observa los procesos de la vida cotidiana, los tres aspectos del lenguaje parecen ser aprendidos en forma interdependiente.

Este libro trata de la interdependencia. Parte del punto de vista de que las tres facetas mencionadas son inseparables en el proceso de adquisición, de que son *necesariamente* inseparables. Más específicamente, la adquisición del lenguaje «comienza» antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esa estructura constituyen la entrada o *«input»* a partir de la cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente.

Pero el niño no podría lograr estos prodigios de adquisición del lenguaje si al mismo tiempo no tuviera una única y predispuesta capacidad para el aprendizaje del lenguaje, algo semejante a lo que Noam Chomsky ha llamado Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD).*

* LAD: Language Acquisition Device. [T.]

Pero este mecanismo no podría funcionar en el niño sin la ayuda dada por el adulto, que se incorpora, junto con él, a una dimensión transaccional. Esta dimensión, que al comienzo controla el adulto, proporciona un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS),* sistema que enmarca o estructura la entrada de lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del niño, de modo que implique «hacer funcionar el sistema». En una palabra, la interacción entre LAD y LASS es lo que hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder.

El resto del libro es una ampliación sobre cómo funciona este proceso en relación con dos de las funciones comunicativas —referir y requerir— en dos niños de habla inglesa en sus dos primeros años de vida. He elegido el estudio del período de transición entre la comunicación prelingüística y el primer habla léxico-gramatical, porque creo que es el que mejor muestra algunos de los procesos cruciales y de los acontecimientos fundamentales que se requieren para lograr el dominio del lenguaje en sus tres aspectos.

* LASS: Language Acquisition Support System. [T.]

2 De la comunicación al habla

Si vamos a considerar la transición de la comunicación prelingüística al lenguaje, especialmente con relación a una posible continuidad, será mejor que comencemos hablando, tan profundamente como podamos, de la llamada «facultad original» de los seres humanos. ¿Esa facultad puede afectar la adquisición y el uso temprano del lenguaje? No me refiero simplemente a los precursores prelingüísticos de la gramática o a una «capacidad innata» para el lenguaje. La cuestión debe ser más general. ¿Qué es lo que predispone al ser viviente a usar el lenguaje y a cambiar a través de su uso? Supongamos que admitimos que hay cierta capacidad innata para dominar el lenguaje como un sistema simbólico, tal como lo planteaba Noam Chomsky,[1] o aunque se está predispuesto hacia distinciones lingüísticas particulares, como recientemente proponía Dereck Bickerton.[2] ¿Por qué se usa el lenguaje? Después de todo, los chimpancés tienen algunas de las mismas capacidades y no las usan.

El difícil dilema, que rebosa de preguntas sobre la naturaleza original y el posterior desarrollo de las facultades humanas, es inherente a la naturaleza única de la aptitud humana. Porque la aptitud humana es biológica en sus orígenes, y cultural en los medios con los que se expresa. Mientras la *capacidad* para las acciones inteligentes tiene profundas raíces biológicas y una evolución histórica discernible, el *ejercicio*

1. Chomsky, N.: *Reflections of Language,* Nueva York, Random House, 1975. [Traduc. castellana: *Reflexiones acerca del lenguaje.* México.Trillas, 1981.] Chomsky, N.: *Review of Verbal Behavior* de B. F. Skinner. *Language,* 1959, *35,* 26-58.

2. Bickerton, D.: *Roots of Language.* Ann Arbon, Mich., Karoma Publishers, 1981.

de esa capacidad depende de la apropiación que haga el hombre de modos de actuar y de pensar que no existen en sus genes sino en su cultura. Obviamente, hay algo en la «mente» o en la «naturaleza humana» que media entre los genes y la cultura y que hace posible que esta última sea un recurso protético para la realización de la primera.

Cuando nos preguntamos sobre las dotes de los seres humanos, la pregunta que formulamos debe ser doble. Tenemos que preguntarnos no sólo por las capacidades, sino también por cómo los seres humanos son ayudados al expresar aquéllas en el medio de la cultura. Las dos preguntas son inseparables, ya que la capacidad intelectual evoluciona, necesariamente, para permitir al hombre utilizar los mecanismos protéticos que la cultura desarrolla para capacitar a sus miembros.

Hay cierta justificación al estudiar las capacidades humanas tempranas y su desarrollo en laboratorios aparentemente no culturales, como si fueran simples expresiones de las dotes y de las disposiciones biológicas del hombre. Pero tenemos que tener presente también que la realización de estas dotes depende de las herramientas de la cultura, más allá de lo que resolvamos hacer en el laboratorio. La tendencia más importante del último cuarto de siglo ha sido observar, cada vez más, los contextos que permiten a los seres humanos actuar como lo hacen. Hemos visto, cada vez con mayor frecuencia, la inutilidad de considerar a la naturaleza humana como un conjunto de disposiciones autónomas.

Puedo esbozar fácilmente lo que me parece que son las «facultades originales infantiles» en la llamada esfera cognitiva. Pero para hacerlo de forma coherente debo enfocar aquellos aspectos que permiten, y quizás impulsan, a los seres humanos a operar en una determinada cultura. Porque yo creo que el requerimiento de *usar* la cultura como una forma necesaria de manejo es lo que fuerza al hombre a dominar el lenguaje. El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este período de interpretación y de negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje. En consecuencia, miraré las «facultades originales» desde el punto de vista de su forma de equipar al niño para que entre en escena a adquirir los medios que le permitan ocupar su lugar en la cultura.[3]

3. Para una discusión más completa de estos puntos véase: Bruner, J. S.: «Nature and uses of immaturity». En K. J. Connolly y J. S. Bruner (comps.), *The Growth of Competence*. Londres y Nueva York, Academic Press, 1974.

Las facultades originales cognitivas en la situación inicial

Voy a comenzar con algunas conclusiones más o menos «firmes» sobre la percepción, habilidad y solución de problemas en el niño prelingüístico, y a considerar en qué medida se puede concebir que predispongan al niño a adquirir «cultura» a través del lenguaje.

La primera de estas conclusiones es que muchos de los procesos cognitivos que se dan en la infancia aparecen actuando en apoyo de actividades en relación a un objetivo. Desde el comienzo el niño es *activo* en la búsqueda de regularidad en el mundo que lo rodea. El niño es activo de una forma únicamente humana, convirtiendo la experiencia en estructuras con fines determinados típicas de su especie. Voy a comenzar con el improbable ejemplo de la succión no alimenticia.

El niño, como los mamíferos en general, posee una variedad de mecanismos biológicos que le aseguran su nutrición inicial, su vínculo inicial con quien lo cuida, su contacto sensible inicial con el mundo, todos muy bien regulados para evitar que el niño tenga sobrerreacciones. La succión no alimenticia, que es un ejemplo de uno de estos mecanismos regulados, tiene el efecto de relajar grupos de músculos largos, de calmar los movimientos intestinales, de reducir el número de los movimientos del ojo que se da como respuesta a un campo visual excesivamente trabajado y, en general, de asegurar el mantenimiento de un nivel de respuesta moderado en el rostro, incluso frente a un entorno exigente. Probablemente, está «altamente determinado».

Pero ese tipo de succión pronto queda bajo el control del niño mismo. Hemos comprobado que niños de sólo cinco o seis semanas son muy capaces de chupar un chupete para conseguir enfocar una representación visual borrosa, aumentando su ritmo de succión muy por encima del básico cuando el foco de la imagen está supeditado a la velocidad de succión. Por otra parte, succionar y mirar son actividades coordinadas para obtener una buena visión. Cuando los bebés chupan para obtener claridad, chupan mientras miran, y aprenden rápidamente a desviar la mirada cuando se detienen. Cuando en una sesión posterior la succión produce una imagen borrosa, chupan mientras desvían la mirada de la imagen borrosa que produce su succión, y dejan de chupar mientras miran la figura. (Debemos hacer notar, por cierto, que a los niños no les gustan las imágenes borrosas.)[4]

4. Kalnins, I. y Bruner, J. S.: «The coordination of visual observation and instrumental behavior in early infancy». *Perception*, 1973, 2, 307-314.

El pediatra checo Hanus Papousek ha informado sobre la misma capacidad de coordinación de la acción en el terreno del giro de la cabeza.[5] Les enseñó a bebés de seis a diez semanas de edad a girar sus cabezas a la derecha (o a la izquierda) con el fin de poner en actividad un atractivo conjunto de luces intermitentes. Los bebés aprendieron muy pronto cuál era la respuesta requerida y, ciertamente, se les pudo enseñar a girar dos veces para cada lado para conseguir las luces que deseaban. Con el dominio de la acción, sus reacciones se hicieron muy económicas: giraban justo lo necesario para encender las luces. Pero lo que es más interesante aún, en la medida que el experimento progresaba y el despliege de luces se hizo familiar, los bebés las miraban muy rápidamente, bastaba una mirada para confirmar que las luces funcionaban como se esperaba (después de la cual con frecuencia aparecía una sonrisa), y luego comenzaban a explorar visualmente los otros componentes de la situación. Finalmente, el pronóstico acertado parecía ser el rasgo compensatorio de la situación. Con el hábito, la actuación se redujo (y el pronóstico dejó de ser interesante).

La cuestión no es que los bebés sean más inteligentes de lo que pensábamos antes. Ahora bien, lo que ocurre es que desde los inicios en adelante su conducta está guiada por la disponibilidad de medios activos para el logro de fines y por la búsqueda. Para decirlo de otra forma, más de acuerdo con nuestro enfoque general, el niño, desde el comienzo, está adaptado a los requerimientos coordinados de la acción. Parece capaz de apreciar, por decirlo de alguna manera, la estructura de la acción y, particularmente, la forma en que deben combinarse los medios y los fines para lograr resultados satisfactorios, aun cuando sean medios tan arbitrarios como chupar para producir cambios en el mundo visual. Además, parece ser sensible a los requerimientos del pronóstico y, si se toma en serio la interpretación de Papousek sobre «la sonrisa del placer profetizado», parece lograr, en el pronóstico acertado, un placer activo. Todo el que se haya preocupado de considerar el placer que los niños obtienen del logro de predicciones repetitivas, seguras, podrá apreciar este punto.

Es banal decir que los niños son también «sociales». Están adaptados a contestar a la voz humana, al rostro humano, a las acciones y los gestos humanos. Su disponibilidad de medios se coordina fácil y rápidamente con las acciones de las personas que los tienen a su cargo. El trabajo pionero de Daniel Stern, Berry Brazelton y sus colegas[6] subraya qué temprano y qué fácilmente los bebés son activados por los adultos con los cuales tienen una relación recíproca, y cuán rápidamente la estructura de sus medios abarca las acciones de otro. La principal «herramienta» que tiene el bebé para lograr sus fines es otro ser humano familiar. En este sentido, los niños parecen tener una capacidad de interacción social mayor que cualquiera de los monos más evolucionados, quizás de la misma forma que los monos más evolucionados son más socialmente interactivos que los monos del Viejo o del Nuevo Mundo, y ésta puede ser una función de su forma de inmadurez, prolongada y singularmente dependiente, tal como he sostenido en otro trabajo.[7]

En una palabra, los niños están adaptados para entrar en el mundo de las acciones humanas. Por obvio que parezca, veremos que esto tiene enormes consecuencias para lo que estamos tratando. Lleva directamente a la segunda conclusión sobre las «facultades originales» del niño.

Es obvio que una gran parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa. La interacción social parece ser, a la vez, auto-impulsada y auto-recompensada.

Muchos estudiosos de la conducta infantil, como Tom Bower,[8] han determinado que el más poderoso estímulo que se puede usar en las experiencias ordinarias de aprendizaje es la respuesta social. Y que una respuesta social negativa a las iniciativas del niño es una de las cosas más perjudiciales que se le pueden hacer. (Por ejemplo, un rostro que no responde producirá lágrimas muy pronto.) En las primera semanas de vida, incluso, el bebé tiene capacidad de imitar gestos manuales y faciales (como ha mostrado Andrew Meltzoff);[9] responden con congoja si la

5. Papousek, H.: «Elaborations of conditioned head-turning». Informe presentado en el simposio sobre Learning of Human Infants, Londres, 1969.

6. Stern, D.: *The First Relationship: Infant and Mother.* Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1977. Brazelton, T. B.; Kozlowski, B. y Main, M.: «The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction». En M. Lewis y L. Rosenblum (comps.), *The Effect of the Infant on its Caregiver.* Nueva York, Wiley, 1974.

7. Bruner, J. S.: «Nature and uses of immaturity». En K. J. Connolly y J. S. Bruner (comps.), *The Growth of Competence.* Londres y Nueva York, Academic Press, 1974. [Traducción castellana: «La inmadurez: su naturaleza y usos». En J. L. Linaza (comp.), *Acción, Pensamiento y Lenguaje.* Madrid, Alianza, 1984.]

8. Bower, T. G. R.: *Perceptual World of the Child.* Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1973.

9. Meltzoff, A. y Moore, M. K.: «Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science,* 1977, *198,* 75-78.

madre no es visible durante la alimentación; y expresan una sensibilidad respecto a la expresión de la madre utilizando los turnos de intervención en la vocalización, cuando están moderadamente despiertos, y la expresión simultánea cuando lo están en mayor grado.

Mientras el vínculo del niño con la madre o cuidadora* está asegurado desde un comienzo por una serie de pautas de respuestas innatas, muy pronto se desarrolla una reciprocidad que el niño anticipa y con la que cuenta. Por ejemplo, si durante el juego la madre asume una expresión inmóvil, seria, el niño muestra menos sonrisas y gira la cabeza alejándola de la madre con más frecuencia que cuando la madre responde más socialmente, como Edward Tronick y sus colegas nos han demostrado.[10] La existencia de una reciprocidad de este tipo, apoyada por la cada vez mayor capacidad de la madre de diferenciar las «razones» para llorar del niño, así como la capacidad del niño de anticipar estos acuerdos, crea muy pronto una forma de atención mutua, una armonía de la «intersubjetividad» de la que hablaremos más adelante.

Sea como fuere, la pauta de respuestas sociales iniciales congénitas en el niño, producidas por una amplia variedad de signos efectivos de la madre —sus latidos cardíacos, la configuración visual de su rostro y particularmente sus ojos, su olor característico, el sonido y los ritmos de su voz—, se convierte pronto en un sistema de unión anticipatorio muy complejo que convierte el vínculo biológico inicial entre la madre y el niño en algo más sutil y más sensible a las idiosincracias individuales y a las formas de práctica cultural.

La tercera conclusión es que muchas de las primeras acciones infantiles tienen lugar en situaciones familiares restringidas, y muestran un sorprendente alto grado de orden y «sistematicidad».[11] Los niños pasan la mayor parte de su tiempo haciendo un número muy limitado de cosas. Se pasan largos períodos alcanzando y tomando, golpeando y mirando, etc. Dentro de cada una de estas restringidas esferas hay una impactante «sistematicidad». El juego del objeto nos da un ejemplo. Un solo acto, como golpear, se aplica sucesivamente a un amplio campo de objetos. Es golpeado todo aquello sobre lo cual el niño puede poner sus manos. O el niño prueba en un solo objeto todas las rutinas motoras de la que es capaz: agarrar el objeto, golpearlo, tirarlo al suelo, ponerlo en la boca, ponerlo encima de su cabeza, haciéndole recorrer todo el repertorio.

10. Tronick, E. (comp.): *Social Interchange in Infancy: Affect, Cognition and Communication.* Baltimore, Md., University Park Press, 1982.

11. Para una discusión de la estructura de las primeras acciones, véase: Bruner, J. S. y Bruner, B. M.: «On voluntary action and its hierarchical structure». *International Journal of Psychology,* 1968, *3* (4), 239-255. Bruner, J. S.: «The organization of early skilled action». *Child Development,* 1973, *44,* 1-11. Piaget, J.: *Structuralism.* Londres, Routledge y Kegan Paul, 1971. Piaget, J.: *The Construction of Reality in the Child.* Londres, Routledge y Kegan Paul, 1937. Werner, H.: *Comparative Psychology of Mental Development.* Nueva York, Science Editions. 1961. Nueva York, International Universities Press, 1948.

* El autor utiliza de forma sinónima los términos *madre* y *adulto,* excepto en los casos en que se refiere a la madre biológica de los niños del estudio que presenta. [T.]

Nadie ha caracterizado esta sistematicidad mejor que Jean Piaget. El viejo enfoque que mostraba al niño «azaroso» en sus acciones y veía al crecimiento como un hecho que consistía en llegar a ser «coordinado», no puede mantenerse frente a la evidencia. Si están dados los límites del radio de acción del niño, lo que sucede dentro de ese radio es tan ordenado y sistemático como en la conducta adulta. Puede haber muchas diferencias de opinión respecto a las «reglas» que gobiernan esta conducta ordenada, pero no puede haber discusión sobre su sistematicidad. A la luz de los problemas más generales, es irrelevante que se adopte el enfoque sobre el tema que tiene Piaget o alguno más vinculado a otras teorías, como el de Heinz Werner.

A la luz de esta conclusión, no es en absoluto sorprendente que el niño entre al mundo del lenguaje y de la cultura con una preparación para encontrar, o inventar, formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas. El niño reacciona «culturalmente» con hipótesis características sobre lo que se necesita, y entra en el lenguaje con una buena disposición para el orden. Por supuesto, tendremos mucho más que decir sobre esto más adelante.

De todo ello surgen dos importantes implicaciones. La primera es obvia, aunque no recuerdo haberla encontrado nunca planteada. Se trata que desde el comienzo el niño se adapta rápidamente a «hacer mucho a partir de muy poco» por medio de la combinación.[12] Es típico su tra-

12. Para una discusión de la estructura combinatoria de los primeros juegos, véase: Kozlowski, B. y Bruner, J. S.: «Learning to use a lever». *Child Development,* 1972, *43* (3), 790-799. Bruner, J. S.: «The organization of early skilled action». *Child Development,* 1973, *44,* 1-11. Weir, R.: *Language in the Crib.* La Haya, Mouton, 1962. Bowerman, M.: «The acquisition of word meaning: An investigation into some current conflicts». En N. Waterson y C. Snow (comps.), *The Development of Communication.* Nueva York, Wiley, 1978. El debate sobre la «interpretación rica» del habla temprana se ve en: Greenfield, P. y Smith, J. H.: *The Structure of Communication in Early Language Development.* Nueva York, Academic Press, 1976.

bajo de variar un pequeño montaje de elementos para crear un campo de posibilidades mayor. La observación de la conducta en los primeros juegos y de los esfuerzos de comunicación del niño confirman, ciertamente, este «empuje» hacia la productividad, hacia los esfuerzos combinados y variables. En efecto, el clásico estudio de Ruth Weir sobre el habla espontánea del niño cuando está solo en su cuna, después de dormir, nos dice mucho sobre esta capacidad combinatoria, como también lo hace Melissa Bowerman cuando habla de los errores en el habla espontánea de los niños.

La segunda implicación tiene un carácter más social. La adquisición de la comunicación lingüística y prelingüística tiene lugar, fundamentalmente, en el marco altamente restringido al que nos estamos refiriendo. En estas situaciones, el niño y su cuidadora rápidamente combinan elementos para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones.

Una década atrás se dio un importante debate entre los lingüistas del desarrollo sobre si al escribir la «gramática» del habla infantil se debía usar un método de «interpretación rica», tomando en cuenta no sólo el habla real del niño, sino las acciones en curso y otros elementos del contexto en el cual está teniendo lugar el habla. Actualmente se da por descontado que se debe hacer así. Porque precisamente la combinación de elementos, de todos ellos, en las situaciones restringidas (lo mismo el hablar que el no hablar), es lo que proporciona un camino hacia la efectividad de la comunicación. Es por esta razón que pondré un fuerte énfasis en el rol de los «formatos» en la entrada del niño en el lenguaje.

Una cuarta conclusión sobre la naturaleza de las facultades originales cognitivas del niño, es que el carácter sistemático de las mismas es sorprendentemente abstracto. Durante el primer año de vida, los niños parecen tener reglas para sus relaciones con el espacio, el tiempo y aun con la causalidad. Un objeto en movimiento al que se le cambia la apariencia mientras se mueve detrás de una pantalla, produce sorpresa cuando reaparece con un nuevo aspecto.[13] Los objetos que parecen ser impulsados por medios que *nosotros* vemos como no naturales (por ejemplo, sin haber sido tocados por un objeto que se acercaba), también producen reacciones de sorpresa aun en un niño de tres meses.[14] Algunos objetos explorados sólo con el tacto son reconocidos más tarde sólo con la vista. El mundo perceptivo del niño, lejos de ser una brillante y zumbadora confusión, está muy ordenado y organizado por lo que parecen ser reglas sumamente abstractas.

13. Un ejemplo de la «reacción de sorpresa» producida por los objetos que han cambiado en la reaparición, se encuentra en: Gardner, J.: «The development of object identity in the first six months of human infancy». Tesis doctoral, Department of Social Relations, Harvard University, 1971.

Nuevamente fue Piaget quien más llamó nuestra atención sobre esta «abstracción», describiendo la estructura lógica de la búsqueda del niño, búsqueda de invariabilidad en su mundo, búsqueda de lo que permanece sin cambiar bajo el cambio superficial de la apariencia. Y de nuevo no es importante si la «lógica» que atribuye a su acción sistemática es correcta o no lo es.

Lo que es evidente es que, ya sea que las reglas lógicas de Piaget caractericen la «conducta operacional» temprana, o que puedan ser descritas mejor por algún sistema lógico más general, tanto desde el punto de vista cognitivo como del de la comunicación hay, desde el comienzo, una capacidad para «seguir» reglas abstractas.[15]

No es el caso que el lenguaje, cuando se encuentra y después se usa, sea la primera instancia en el seguimiento de reglas abstractas. No es el lenguaje solamente donde el niño hace distinciones tales como las que se establecen entre específico y no específico, entre estados y procesos, entre actos «puntuales» y actos recurrentes, entre acciones causales y no causales. Estas distinciones abstractas se toman con impresionante velocidad en la adquisición del lenguaje, y tienen analogías en la forma que posee el niño de ordenar su mundo de experiencia. El lenguaje servirá para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto al mundo. Pero estas distinciones ya están presentes, aun sin el lenguaje.[16]

Estas cuatro «facultades originales» cognitivas —disponibilidad de

14. La sorpresa producida por la causalidad «no natural» se analiza en: Leslie, A.: «The representation of perceived causal connection in infancy. Tesis doctoral, Department of Experimental Psychology, Oxford University, 1979.

15. La base «amodal» o trasmodal para el reconocimiento de objetos es analizada por: Bryant, P.; Jones, P.; Claxton V. y Perkins, G.: «Recognition of shapes across modalities by infants». *Nature*, 1972, *240* (5379), 303-304. Meltzoff, A.: «Imitation, intermodal coordination and representation in early infancy». En G. Butterworth (comp.), *Infancy and Epistemology*. Londres, Harvester Press, 1981. Piaget, J.: *Structuralism*. Londres, Routledge y Kegan Paul, 1971.

16. Estas distinciones (por ejemplo, entre específico y no específico, etc.) están discutidas por: Bickerton, D.: *Roots of Language*. Ann Arbor, Mich., Karoma Publishers, 1981.

medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción— proporcionan mecanismos básicos que ayudan al niño en la adquisición del lenguaje. Ninguna de ellas «genera» lenguaje, ya que el lenguaje implica un conjunto de reglas y máximas fonológicas, sintácticas, semánticas e ilocutivas que por sí mismas constituyen un problema de espacio. Pero las hipótesis lingüísticas o comunicativas dependen de estas dotes como condiciones habilitantes. El lenguaje no «crece» de un conocimiento previo protofonológico, protosintáctico, protosemántico o protopragmático. Requiere una sensibilidad especial a un sistema pautado de sonido, a compulsiones gramaticales, a requerimientos referenciales, a intenciones de comunicación, etcétera. Esa sensibilidad crece en el proceso de cumplir ciertas funciones generales, no lingüísticas: previendo el medio ambiente, interactuando en forma transaccional, logrando fines con la ayuda de otro, y otras semejantes. Estas funciones se cumplen primero primitivamente, si bien en forma abstracta, por medios de comunicación prelingüísticos. Sostengo en este libro que estos procedimientos primitivos deben alcanzar niveles requeridos de funcionamiento antes que *cualquier* Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (innato o adquirido) pueda empezar a producir «hipótesis lingüísticas».[17]

Entrada en el lenguaje

Ahora podemos ocuparnos del desarrollo del lenguaje en sí mismo. El aprendizaje de la lengua nativa es una realización que se sitúa dentro de los dominios de cualquier niño, aunque el descubrir cómo lo hacen se ha escapado a generaciones de filósofos y lingüistas. San Agustín creía que era simple. Supuestamente recordando su propia infancia dijo: «Cuando ellos nombraban alguna cosa, y mientras hablaban se daban

17. El Mecanismo de Adquisición del Lenguaje se analiza en: Chomsky, N.: Review of *Verbal Behavior* por F. B. Skinner. *Language*, 1959, *35*, 26-58. Chomsky, N.: *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1965. [Traducción castellana: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. México, Siglo XXI.] Chomsky, N.: «Explanatory models in linguistics». En E. Nagel., P. Suppes y A. Tarski (comps.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science*. Stanford, California, Stanford Univ. Press, 1962. La crítica de esta idea aparece en un interesante artículo de: Levelt, W. J. M. «What became of LAD?». En *Ut videam: Contributions to an Understanding of linguistics*. Festschrift fur Pieter Verburg, con motivo de su 70 aniversario. Lisse, The Netherlands, Peter de Ridder Press, 1975. San Agustín: *Confessions*. Baltimore, Md., Penguin Books, 1961. [Versión castellana: *Confesiones*, Barcelona, Bruguera, S.A., 1984.]

vuelta hacia ella, yo veía y recordaba que ellos nombraban lo que uno hubiera indicado con el nombre que ellos pronunciaban... Y así, escuchando constantemente palabras, como aparecían en diversas oraciones, fui gradualmente deduciendo a qué se referían, y mi boca intervenía con estos signos, por lo cual pude expresar mi deseo». Pero al contemplar cómo los niños adquieren realmente el lenguaje nos damos cuenta que San Agustín estaba muy, muy lejos del objetivo. Pero tuvo un poderoso efecto, tanto en sus seguidores como en los que se propusieron refutarlo.[18]

La lingüística del desarrollo está pasando por tiempos difíciles, que se pueden remontar a San Agustín tanto como a las reacciones elaboradas contra él. Quiero volver a contar una pequeña historia. El enfoque de San Agustín prevaleció durante largo tiempo, quizá porque había muy poca búsqueda sistemática sobre la adquisición del lenguaje como para poder refutarlo. Este enfoque fue incluso vestido con ropas modernas. Su más reciente «*new look*» fue bajo la forma de una «teoría del aprendizaje» conductista. Dentro de este enfoque, no es necesario decir nada particularmente lingüístico sobre el lenguaje. El lenguaje, como cualquier otra conducta, puede ser «explicado» con otro conjunto de respuestas. Sus principios y sus paradigmas de investigación no derivan del fenómeno del lenguaje, sino de la «conducta general». Las tareas de aprendizaje, por ejemplo, se eligieron para construir teorías de aprendizaje, así como para asegurar que quien estudiara no tuviera conocimiento o predisposición hacia el material que se iba a estudiar. Todo era como si, *ab initio*, la transferencia de respuesta de un estímulo al otro estuviera asegurada por la semejanza entre los estímulos. El aprendizaje del lenguaje fue asumido como si en gran parte fuera algo similar, digamos, al aprendizaje de sílabas sin sentido, excepto que en este caso podía apoyarse en la imitación: el sujeto del aprendizaje puede imitar la actuación del «modelo», siendo así reforzado para una actuación correcta. Su énfasis recaía sobre las «palabras» más que sobre la gramática.

Como consecuencia, dejaba de lado la relación con el efecto combinatorio y generativo de tener una sintaxis que haga posible la construc-

18. La transformación del aprendizaje agustiniano en la moderna vestimenta de imitación y refuerzo, está más ampliamente discutida en: Bruner, J. S.: «The role of dialogue in language acquisition». En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (comps.), *The Childs Conception of Language*. Berlín, Springer-Verlag, 1978.

ción rutinaria de frases que nunca se hubieran oído antes y que no existen en el habla adulta para ser imitadas. Un buen ejemplo es la clase Pivot-Open, P(O), construcción del habla infantil[19] en la cual una palabra o frase común se combina en forma productiva con otras palabras, como en *no-está mamá, no-está manzana*, e incluso *no-está adiós* (cuando la madre y la tía se deciden finalmente a poner fin a una prolongada despedida).

Uno de los misterios de los paradigmas científicos de Kuhn es el hecho de que este enfoque empirista de la adquisición del lenguaje persista en la psicología (aunque no en filosofía, donde fue modificado por Frege y Wittgenstein), desde su primer enunciado hecho por San Agustín hasta el más reciente en *Verbal Behavior*, de B. F. Skinner. Sería razonable decir que la persistencia de la descabellada versión conductista agustiniana llevó, finalmente, a una disposición, incluso una disposición temeraria, para librarse de ella. Porque no era solamente una presentación inadecuada, sino que desalentaba la búsqueda con su dominio del «sentido común». Estableció la base para la revolución de Chomsky.

Fue Noam Chomsky quien resueltamente proclamó la bancarrota de la vieja empresa. En su lugar, ofreció una desafiante —si bien antiintuitiva— hipótesis basada en el nativismo. Afirmaba que la adquisición de la *estructura* del lenguaje dependía del LAD que tiene como base una gramática universal o una «estructura lingüística profunda» que los humanos saben de forma innata y sin aprendizaje previo. El LAD fue programado para reconocer en la estructura superficial de cualquier lenguaje natural que se encuentre su estructura profunda o gramática universal, en virtud de la afinidad entre la gramática universal innata y la gramática de cada uno y de todos los lenguajes naturales. El LAD permitió abstraer las reglas de realización gramatical del lenguaje local, y

19. La construcción P(O) fue primeramente introducida por: Braine, M. D. S.: «The ontogeny of English phrase structure: The first phase». *Language*, 1963, *39*, 1-13. Su status sintáctico fue puesto en duda por: Bloom, L.: *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1970. Bowerman M.: *Learning to Talk: A Cross-Linguistic Study of Early Syntactic Development with Special Reference to Finnish*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1973. Brown, R.: *A First Language*. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1973. Véase: Skinner, B. F.: *Verbal Behavior*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1957. [Traducción castellana: *Conducta Verbal*. México, Trillas, 1981.] Chomsky, N.: *Review of Verbal Behavior* por B. F. Skinner. *Language*, 1959, *35*, 26-58. Chomsky, N.: *Syntactic Structures*. La Haya, Mouton, 1957. [Traducción castellana: *Estructuras sintácticas* Madrid, Siglo XXI, 1975.]

de esta forma permitió que el aspirante a hablar generara potencialmente todas las expresiones bien formadas que fuera posible en el lenguaje, y no aquellas que estuvieran mal formadas. Las categorías de la gramática universal que programaba el LAD estaban en la estructura innata de la mente. No era necesario un conocimiento previo no lingüístico del mundo, así como tampoco se requería una comunicación privilegiada con otro hablante. La sintaxis era independiente del conocimiento del mundo, del significado semántico y de la función comunicativa. Todo lo que el niño necesitaba era una exposición al lenguaje, por fragmentarias y sin contexto que fueran las pruebas. O, más correctamente, la adquisición de la sintaxis podía ser concebida como un proceso que progresaba con la ayuda del *mínimo* conocimiento del mundo o de la comunicación privilegiada que demostraran ser necesarios. La única limitación en el ritmo del desarrollo lingüístico eran las limitaciones psicológicas de la *realización*: la atención limitada pero creciente del niño, la duración de la memoria, etcétera. La *competencia* lingüística estaba allí desde el comienzo, lista para expresarse cuando las limitaciones de la realización se ampliaran por el crecimiento de las habilidades que se requerían.

Era un enfoque extremo. Pero de un golpe liberó a una generación de psicolingüistas del dogma de asociación-imitación-refuerzo. Giró la atención al problema del aprendizaje de las reglas, aunque se concentraba sólo en las reglas sintácticas. Al declarar muerta la teoría del aprendizaje como explicación de la adquisición del lenguaje (una de las necronologías más prematuras de nuestro tiempo), abrió el camino para un nuevo concepto.

George Miller lo expuso perfectamente.[20] Ahora tenemos dos teorías de la adquisición del lenguaje: una de ellas, el asociacionismo empirista, era imposible. La otra, el nativismo, era milagrosa. Pero el hueco entre lo imposible y lo milagroso iba a ser llenado pronto, aunque en forma desordenada y parcial.

Para comenzar, los niños tenían y *necesitaban* tener un conocimiento operativo del mundo antes de que adquirieran el lenguaje. Ese conocimiento les daba objetivos semánticos, por decirlo así, que «correspondían», de alguna manera, a las distinciones que adquirían en el len-

20. El concepto de Miller está analizado en: Bruner, J. S.: «Acquiring the uses of Language». *Canadian Journal of Psychology/Review of Canadian Psychology*, 1978, *32*, 204-218.

guaje. Un conocimiento del mundo, apropiadamente organizado en términos de un sistema de conceptos, podía darle indicios al niño de hasta dónde se podía esperar que se dieran distinciones en el lenguaje, e incluso alertarlo con respecto a las distinciones. Hubo nuevos esfuerzos para desarrollar una semántica generativa, a partir de la cual, presumiblemente, el niño pudiera derivar hipótesis sintácticas. En un planteamiento extremo, la semántica generativa podía argumentar que el mundo estaba organizado con conceptos que eran los mismos que organizaban el lenguaje. Pero aun así, las distinciones *lingüísticas* todavía tenían que ser dominadas. Estas no se referían al *mundo*, sino a la morfología o la sintaxis, o a cualquier otra cosa que caracterizara el *código* lingüístico.

El problema de saber si las reglas de la *gramática* pueden ser deducidas o generalizadas a partir de la estructura de nuestro conocimiento sobre el mundo, es un asunto muy oscuro. La forma fuerte de presentación del problema insiste en que la sintaxis puede ser derivada directamente de categorías no lingüísticas del conocimiento. Quizá la mejor presentación que puede hacerse corresponde a la gramática del caso. Está basada en la razonable apelación de que los conceptos de acción son innatos y primitivos. El aspirante a aprender el lenguaje ya conoce los llamados argumentos de acción: quién realizó la acción, con qué objeto, hacia quién, dónde, con qué instrumento, etcétera. En expresión de Charles Fillmore, «los significados están relacionados con contextos», y esto implica una «asignación de perspectiva».[21] Determinadas expresiones imponen una perspectiva al entorno y, por lo tanto, una elección de frase es una elección de perspectiva. Si, por ejemplo, el agente de la acción está —desde el punto de vista de la perspectiva— destacado por algún medio gramatical, como estar colocado delante encabezando la producción, la colocación del nominal que representa al agente debe ser la de «sujeto profundo» de la oración. Esto deja muchas preguntas sin contestar sobre cómo el niño deviene capaz de poner juntas oraciones que asignan a los contextos las perspectivas de sus acciones proyectadas.

Por tanto, hacía falta una explicación semántica. Roger Brown seña-

21. Véase: Fillmore, C.: «The case for case». En E. Bach y R. T. Harms (comps.), *Universal in Linguistic Theory*. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1968. Fillmore, C.: «The case for case reopened». En P. Cole y J. M. Seadock (comp.), *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*. Nueva York, Academic Press, 1968.

laba, por ejemplo, que en el estadio de dos palabras de la adquisición del lenguaje, más de las tres cuartas partes de los enunciados de los niños abarcan solamente media docena de relaciones semánticas que son, básicamente, relaciones de casos o similares: Agente-Acción, Acción-Objeto, Agente-Objeto, Posesión, etcétera.[22] ¿Generan estas relaciones semánticas la gramática del lenguaje? Fillmore nos dice que nociones de casos de este tipo «comprenden un conjunto de conceptos universales, presumiblemente innatos, que identifican ciertos tipos de juicios que los humanos son capaces de hacer sobre los hechos que están sucediendo a su alrededor... quién lo hizo, a quién le sucedió, y qué cambió». Se alega que las estructuras básicas son estos argumentos de acción, y circulan diferentes lenguas haciéndolas realidad en formas diferentes: por medio de palabras funcionales, por morfemas inflexionales como en las terminaciones de casos del latín, por mecanismos sintácticos, tales como la pasivización, y otros. Las formas gramaticales pueden ser, entonces, las estructuras superficiales del lenguaje, dependiendo para su adquisición de una comprensión previa de los conceptos de acción semánticos profundos y aun protosemánticos.

Patricia Greenfield intentó mostrar que las primeras expresiones de *una palabra*, bien interpretadas en su contexto, también podían ser explicadas como realizaciones de conceptos del tipo-caso.[23] Más recientemente, Katherine Nelson enriqueció el argumento de que los niños adquieren el lenguaje ya equipados con conceptos relacionados con la acción[24]: «El Modelo Funcional de Núcleo (FCM)* planteaba básicamente que el niño llegaba al lenguaje con una reserva de conceptos familiares de gente y de objetos, que estaban organizados alrededor de las experiencias del niño con esas cosas. Como la experiencia del niño era activa, los aspectos dinámicos eran la parte más fuerte de lo que el niño llegaba a conocer sobre las cosas experimentadas. Se podía esperar que el niño organizara el conocimiento sobre lo que él podía hacer con las cosas y sobre lo que las cosas podían hacer. En otras palabras, el

22. Brown, R.: *A First Language*. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1973.
23. Véase: Greenfield, P. y Smith, J. H.: *The Structure of Communication in Early Language Development*. Nueva York, Academic Press, 1976.
24. Nelson, K.: «Concept, word and sentence: Interrelations in acquisition and development». *Psychological Review*, 1974, *81* (4), 267-285. Nelson, K. y Gruendel, J.: «Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development». En A. Brown y M. Lamb (comps.), *Advances in Developmental Psychology*, vol. 1.
* FCM: Functional Core Model. [T.]

conocimiento del mundo sería funcionalmente organizado desde el punto de vista del niño». Nelson ha agregado ahora a este primer enfoque una dimensión temporal, el dominio por parte del niño de «*scripts** correspondientes a estructuras de sucesos repetitivos», una estructura secuencial de «actos causal y temporalmente relacionados con los actores y los objetos especificados en la forma más general». Estos *scripts* proveen al niño de un conjunto de formatos sintagmáticos que le permiten organizar consecuentemente sus conceptos en formas de tipo oracional, tales como las que enunciaba Roger Brown. La capacidad de hacerlo se apoya sobre una forma básica de representación que el niño usa desde el comienzo y que elabora gradualmente. En efecto, es esto lo que guía la formación de enunciados con posterioridad al nivel de una palabra.

El papel del conocimiento del mundo en la generación o apoyo de la adquisición del lenguaje está siendo objeto de un estudio intensivo.[25] Pero ahora se ha agregado un nuevo elemento, el pragmático. Es la incursión más nueva en el hueco que se da entre las teorías «imposible» y «milagrosa» de la adquisición del lenguaje. En este enfoque, la idea central es el intento comunicativo: nos comunicamos teniendo alguna finalidad en la mente, alguna función que cubrir. Pedimos o indicamos o prometemos o amenazamos. En un comienzo, tal funcionalismo constituía una línea importante de la lingüística, pero fue dejado de lado por el predominio del estructuralismo, que, después del trabajo monumental de Ferdinand de Saussure, se convirtió en la moda dominante.

Nuevos hechos revivieron el funcionalismo. El primero fue en la filosofía del lenguaje encabezada por Ludwig Wittgenstein, en su teoría del significado basada en el uso, formulada en *Philosophical Investigations,* y luego fue la introducción del acto de habla en *How to Do Things with Words,* de Austin. El argumento de Austin (como ya se ha señalado) era que un enunciado no puede ser analizado fuera del contexto

25. Respecto a las primeras discusiones sobre el papel del «conocimiento del mundo» en la adquisición del lenguaje, véase: Olson, D. R.: «Language and Thought: Aspects of a cognitive theory of semantics». *Psychological Review,* 1970, *77*(4), 257-273; y MacNamara, J.: «The cognitive basis of language acquisition in infants». *Psychological Review,* 1972, *79,* 1-13. De Saussure, F.: *Course in General Linguistics.* Nueva York, Philosophical Library, 1955. Wittgenstein, L.: *Philosophical Investigations.* Oxford, Blackwell, 1953. Austin, J.: *How to do Things with Words.* Oxford, Oxford Univ. Press, 1962. [Traducción castellana: *Cómo hacer cosas con palabras.* Barcelona, Paidós, 1982.]

* Corresponde al concepto elaborado por Schank y Abelson. [T.]

de su uso y su uso debe incluir la intención de quien habla y la interpretación de esa intención por parte del receptor a la luz de las convenciones de comunicación. El que habla puede hacer una demanda por medio de muchos medios lingüísticos alternativos, siempre que respete las convenciones de su comunidad lingüística. Puede usar la construcción interrogativa («¿Qué hora es?»), o usar la forma declarativa («Me pregunto qué hora es»).

Roger Brown comenta un caso interesante respecto a este tema.[26] En los protocolos de Adam encontró que la madre de Adam usaba el interrogativo en dos formas diferentes, una como petición de una acción, otra como petición de información: «¿Por qué usted no... (por ejemplo, juega ahora con su pelota)?» y «¿Por qué está usted jugando con su pelota?». Aunque Adam contestó las preguntas *por qué* de información diciendo *porque,* no se dio en ningún caso la situación de que confundiera una pregunta *por qué* relacionada con la acción con otra dirigida a obtener información. Desde el comienzo, Adam evidentemente reconoció, y en forma muy adecuada, los diferentes propósitos de las dos formas de expresión. Sin duda, tuvo que haber estado aprendiendo los actos del habla antes que, simplemente, las formas interrogativas *por qué.*

Esto plantea diversas preguntas sobre la adquisición. Coloca la pragmática en el centro de las cosas. ¿Está siendo el propósito descifrado por el niño? Parecería que sí. Pero la lingüística generalmente define su campo como «yendo del sonido al sentido». Pero, ¿qué es «sentido»? En los hechos, ¿vamos del sonido a la intención, tal como John Searle nos proponía?[27] Una segunda pregunta tiene que ver con presupuestos compartidos o convencionales. Si los niños están adquiriendo nociones sobre cómo interpretar las intenciones codificadas en los enunciados, tienen que tener en cuenta no sólo la estructura del enunciado sino también la naturaleza de las condiciones que prevalecen en el momento en que el enunciado se hace. Los actos del habla tienen, por lo menos, tres clases de condiciones que afectan su conveniencia o «forma feliz»: una condición preparatoria (que establece una base apropiada para el enunciado); una condición esencial (que encuentra las condiciones lógicas

26. Brown, R.: «Introduction». En Snow y Ferguson (comps.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1977.

27. Searle, J.: *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1969. [Traducción castellana: *Actos de habla,* Madrid, Cátedra, 1980.]

para realizar un acto del habla, como, por ejemplo, estar desinformado como condición para pedir información relacionada con un asunto); y una condición de sinceridad (que desea tener la información que se está pidiendo). Pero también tienen que cumplirse las condiciones de asociación: respetar la asociación o relación entre el que habla y el que escucha, tal como pedir en lugar de exigir, cuando el interlocutor no está obligado.

Paradójicamente, el aprendizaje de los actos del habla puede ser más fácil y menos misterioso que el aprendizaje tanto de la sintaxis como de la semántica. Raramente los errores sintácticos del niño son seguidos por una reacción correctora, y la realimentación semántica con frecuencia es floja. Pero los actos del habla, por el contrario, no sólo logran una realimentación inmediata sino también una corrección. No es sorprendente, pues, que los actos comunicativos prelingüísticos precedan, en su aparición, al habla léxico-gramatical. No es sorprendente, pues, que pautas tan primitivas de los «actos del habla» puedan servir como una especie de matriz en la cual los logros léxico-gramaticales pueden ser sustituidos por tempranos procedimientos vocales o gesticulares.

En este enfoque, entrar en el lenguaje es entrar en la conversación, que requiere ambos miembros de un diálogo dispuestos a interpretar una comunicación y su propósito. Aprender un lenguaje, entonces, consiste en aprender no sólo la *gramática* de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática.

Una acentuación pragmática del intento requiere un rol mucho más activo por parte del adulto que ser simplemente un «modelo» al ayudar al niño en la adquisición del lenguaje. Requiere que el adulto sea un compañero transigente que está dispuesto a negociar con el niño. Probablemente, la negociación tiene menos que ver con la sintaxis, algo más que ver con el campo semántico del léxico del niño, y tiene mucha relación con ayudar a hacer claros los propósitos y lograr su expresión, lo que responde a las condiciones y los requerimientos de la «comunidad hablante». Es decir, la cultura.

La investigación de los últimos años, gran parte de la cual está sintetizada por Catherine Snow y Charles Ferguson en *Talking to Children*, indica, realmente, que los padres juegan un papel mucho más activo en la adquisición del lenguaje que lo que sería, simplemente, modelar el lenguaje y proporcionar una entrada a un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje.[28] Se lo llama corrientemente «sincronización». Los padres hablan en un nivel en el que sus niños pueden comprenderlos y se mueven con una acentuada sensibilidad respecto a los progresos de sus niños. El dilema es, tal como Roger Brown lo plantea, cómo se le enseña al niño a hablar hablando con él el habla del bebé en un nivel que ya pueda entender. Y la respuesta ha llegado a ser que lo importante es mantener la comunicación con el niño, porque haciéndolo así se le permite que aprenda cómo extender el habla que tiene a nuevos contextos, cómo satisfacer las condiciones de los actos del habla, cómo mantener los diversos temas a través de giros, cómo saber sobre qué vale la pena hablar: cómo, en verdad, regular el uso del lenguaje.

De este modo, podemos ahora determinar dos formas de llenar el vacío entre una imposible posición empirista y una milagrosa posición nativista. El niño debe dominar la estructura conceptual del mundo que el lenguaje va a cubrir: el mundo social tanto como el físico. También debe dominar las convenciones para que sus propósitos sean claros a través del lenguaje.

Apoyo para la adquisición del lenguaje

El desarrollo del lenguaje, entonces, incluye la intervención de dos personas. El niño no se encuentra con el lenguaje de grado o por fuerza; éste está modelado para hacer que la interacción comunicativa sea efectiva y armónica. Si es que hay un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, la entrada a éste no es una avalancha de lenguaje hablado, sino una estructura altamente interactiva, como ya hemos hecho notar con anterioridad, delineada por un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje adulto.

Después de una larga investigación sobre otro sistema «innato», la conducta sexual, se sabe bien que es necesario mucho estímulo experimental antes que las respuestas sexuales innatas puedan ser producidas por hechos ambientales «apropiados». Los animales aislados tienen serios retardos. Por la misma razón, el reconocimiento y la producción de universales gramaticales pueden depender, igualmente, de experiencias previas sociales y conceptuales. La continuidad entre la comunicación prelingüística y el habla posterior del tipo al que he aludido antes,

28. Snow, C. y Ferguson, C.: *Talking to Children: Language Input and Acquisition.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1977.

puede necesitar una entrada «arreglada» del habla adulta si el niño va a usar como guías para el uso del lenguaje su creciente dominio de las distinciones conceptuales y de las funciones comunicativas. Creo que este «arreglo» de la interacción del habla temprana requiere marcos rutinarios y familiares para que el niño pueda comprender lo que está pasando, dada su limitada capacidad para procesar información. Estas rutinas constituyen lo que califico como Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje.

Hay por lo menos cuatro formas a través de las cuales el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje ayuda a asegurar la continuidad de la comunicación prelingüística a la lingüística. Como se da una gran concentración en los marcos transaccionales rutinarios y familiares, para el interlocutor adulto se hace factible realzar aquellos rasgos del mundo que para el niño ya son destacados y que tienen una forma gramatical básica o simple. Slobin ha sugerido, por ejemplo, que hay ciertas formas prototípicas en las cuales el niño experimenta el mundo; por ejemplo, «un suceso transitivo prototípico» en el cual «un agente animado es visto efectuar voluntariamente... un cambio físico y perceptible en el estado y la ubicación de un paciente por medio de un contacto directo con el cuerpo». Como veremos, los hechos de este tipo son un rasgo muy frecuente de las estructuras madre-hijo, y no es de poco interés que en una variedad de lenguas «estén codificados en formas gramaticales consistentes a los dos años», comenta Slobin, que también nos ofrece la interesante hipótesis «de que estas situaciones prototípicas están codificadas en las formas gramaticales más básicas de que dispone una lengua». Encontraremos formas construidas alrededor de juegos y de tareas que incluyen tanto las estructuras prototípicas de medios como las formas lingüísticas ortodoxas, que parecen sobre todo destinadas a ayudar al niño a seleccionar las correspondencias referenciales entre esos enunciados y esos hechos.

Tomando otro ejemplo, Bickerton ha planteado que los niños están «bioprogramados» para percibir ciertas distinciones en los hechos del mundo real, y para seleccionar (o incluso inventar) las distinciones lingüísticas correspondientes con el fin de comunicar sobre ellas.[29] Sus candidatas son las distinciones entre a) sucesos específicos y no específicos, b) estado y proceso, c) hechos «puntuales» y continuos y d) acciones causativas y no causativas. Y en la medida en que la «sincronización» de la interacción del adulto con el niño se concentra en estas distinciones —tanto en la realidad como en el habla— se ayuda al niño a moverse de su expresión conceptual a una apreciación de su representación lingüística apropiada. Nuevamente, las encontraremos con frecuencia en los formatos de niños que veremos con detalle.

29. Bickerton, D.: *Roots of Language*. Ann Arbon, Mich., Karoma Publishers, 1981.

Una segunda forma a través de la cual el adulto ayuda al niño en su formación, es estimulando y modelando sustitutos lexicográficos y fraseológicos para los recursos gesticulares y vocales necesarios para efectuar diversas funciones comunicativas. Este es un rasgo del dominio gradual del niño de la manera de pedir, que analizaremos en un capítulo posterior.

H.P. Grice toma como un sello de madurez de lenguaje el que el hablante no sólo tenga intención de comunicar, sino que también haya *convencionalizado* los medios «no naturales» para expresar su intención.[30] En un enfoque, el hablante presupone que su interlocutor aceptará sus medios de comunicación y, a partir de ellos, inferirá su intención. El interlocutor presupone lo mismo respecto al hablante. Grice, relacionado con adultos, asume que todo esto es muy consciente, aunque implícito.

No puede decirse que un niño, en su comienzo prelingüístico, participe en un ciclo griceano consciente, cuando usa signos convencionales en los juegos con su madre. Esa gran autoconciencia parece improbable. Pero veremos en los capítulos siguientes que la madre actúa como si fuera así. El niño, a su vez, pronto comienza a actuar con una especie de versión juvenil del ciclo griceano, esperando que la madre «entienda» su señalización.

En el enfoque de Katherine Nelson, el niño pequeño pronto adquiere una pequeña biblioteca de *scripts*, y procedimientos comunicativos para moverse con ellos.[31] Ellos le proporcionan una estructura estable en la cual aprende con efectividad, a fuerza de realimentaciones interpretables, cómo hacer claras sus intenciones comunicativas. Cuándo llega a ser «consciente» en un nivel suficiente como para decir que está

30. Grice, H. P.: «Logic and conversation». En P. Cole y J. Morgan (comps.), *Syntax and Semantics*, vol. 3. Londres, Academic Press, 1975.

31. Nelson, K. y Gruendel, J.: «Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive developments». En A. Brown y M. Lamb (comps.), *Advances in Developmental Psychology*, vol. 1.

operando en un ciclo griceano, es, para mí, una pregunta tonta.[32]

Lo que es impactante es cuán tempranamente el niño desarrolla medios para señalar su foco de atención y su pedido de asistencia, para señalarlos por medios convencionales en el limitado mundo de los formatos familiares. Obviamente, él ha tomado el fondo de la señalización «no natural» o convencional de sus intenciones antes de haber dominado los elementos formales del habla léxico-gramatical. Creo que el lector estará de acuerdo, cuando lea los próximos capítulos, con que el armazón funcional de la comunicación inicia al niño en su camino hacia el lenguaje propio.

En tercer lugar, es característico del formato de los juegos que están particularmente formados por «hechos» estipulados o constitutivos que son creados por el lenguaje y luego recreados en la demanda por medio del lenguaje. Más tarde, estos formatos asumen el carácter de situaciones «pretendidas». Constituyen una rica fuente de oportunidades para el aprendizaje y el uso del lenguaje y, nuevamente, echaremos una mirada más amplia a todo ello en un capítulo posterior.

Finalmente, una vez que la madre y el niño entran en formatos rutinarios, se ponen en juego varios procesos psicológicos y lingüísticos que se generalizan de un formato al otro. Nombrar, por ejemplo, aparece primero en formatos indicativos y luego se transfiere a formatos de petición. En efecto, la noción misma de encontrar paralelos lingüísticos para distinciones conceptuales se generaliza de un formato a otro. También se da con ideas «abstractas» como segmentación, roles intercambiables, medios sustitutivos, tanto en la acción como en el habla.

Estos son los hechos y los procedimientos mundanos que constituyen un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje, junto con los elementos de sintonización que incluyen los intercambios con el «habla del bebé».

Dicho todo esto, podemos pasar a los detalles.

32. Para el análisis de la «entrada» del niño en el ciclo griceano, véase: Denkel, A.: «Communication and Meaning». Tesis doctoral, Department of Philosophy, Oxford University, 1977.

3 Jugar, juegos y lenguaje

Hace varios años realicé un estudio sobre la evolución de la naturaleza y los usos de la inmadurez en varias especies de primates.[1] Una conclusión importante de ese trabajo fue que «una cosa que acompaña al cambio [evolutivo] es la declinación de las pautas fijas de introducción en el grupo. Hay mucho menos de lo que puede ser llamado entrenamiento por amenaza de los adultos o castigo, por parte de los adultos, de un joven que haya violado una pauta típica de la especie. La prolongada interacción madre-hijo incluye ahora un elemento de juego mucho más amplio entre ellos, que con frecuencia está iniciado por la madre y con frecuencia es usado para distraer al bebé de alguna situación frustrante que está apareciendo». En ese momento comenté las diversas e importantes funciones que cumple el juego entre los miembros inmaduros de las especies más altas de primates: minimiza la gravedad de las consecuencias de alguna acción, ofrece una oportunidad de intentar «combinaciones de la conducta que no se podrían intentar nunca bajo una presión funcional»; y, en general, distendiendo o «disociando» re-

1. El estudio de la naturaleza y el uso dela inmadurez se analiza en: Bruner, J. S.: «Nature and uses of immaturity». En K. J. Connolly y J. S. Bruner (comps.), *The Growth of Competence,* Londres y Nueva York, Academic Press, 1974. [Traducción castellana: «La inmadurez: su naturaleza y sus usos». En J. L. Linaza (comp.), *Acción, Pensamiento y Lenguaje.* Madrid, Alianza, 1984.] Una discusión más amplia sobre esos juegos de la infancia y sus implicaciones lingüísticas puede encontrarse en: Bruner, J. S. y Sherwood, V.: «Early rule structure: The case of «peekaboo». En R. Harre (comp.), *Life Sentences: Aspects of the Social Role of Language.* Nueva York y Londres, Wiley, 1976. Y: Ratner, N. y Bruner, J. S.: «Games, social exchange and the acquisition of language». *Journal of Child Language,* 1978, 5, 391-401.

laciones fijas que podían haber existido entre los fines y los medios de una conducta instrumental. Una conclusión importante de ese estudio fue que el dominio creciente del juego durante la inmadurez entre los grandes monos y los homínidos, sirvió como preparación para la vida técnico-social que constituye la cultura humana.

Pero en ninguna parte, por debajo del Hombre, se encuentran los «juegos» de la infancia y la niñez, que son el elemento básico y el deleite de la inmadurez humana: las variantes del cu-cú, el juego del arre-arre caballito, y otros. Ya que todos ellos dependen, en alguna medida, del uso y del intercambio del lenguaje. Hay juegos que están constituidos por el lenguaje y que sólo pueden existir donde el lenguaje está presente.

Esos juegos hacen algunas otras contribuciones distintivas a la inmadurez humana. Con frecuencia ofrecen la primera ocasión para el uso sistemático del lenguaje del niño con el adulto. Permiten que se dé la primera oportunidad de ver que con palabras se consiguen cosas hechas. Porque las palabras del juego son, virtualmente, sólo ejecutivas. Lo mismo que sus ancestrales primates, el niño puede explorar sin sufrir consecuencias serias, puede hacerlo dentro de un campo limitado para actividades combinatorias, lo que también le permite disociar medios y fines, en el sentido de que hay varias formas de alcanzar los objetivos. Como la palabra *juegos* hecha famosa por Ludwig Wittgenstein en su *Philosophical Investigations,* cada uno de los juegos que realizan los niños y sus padres es una «forma de vida» con un contenido propio. En una palabra, los juegos son un formato idealizado, cerradamente circunscrito.

Los llamo «idealizados» por varias razones. En primer lugar, son constitutivos y autónomos, como ya he comentado. Su fin, incluso, está constituido por el juego mismo: la reaparición de un rostro desde atrás de una pantalla al que acompaña una voz *boo!,* no tiene significado funcional fuera de la «forma de vida» que es el juego del cu-cú. En este sentido, un juego es virtualmente sintáctico: su objeto es estar bien formado. Además, es completamente convencional y «no natural». Incluso si la fuerza del cu-cú dependía de la incertidumbre del niño sobre la permanencia del objeto (lo que puede muy bien ser), sin embargo está compuesto por elementos completamente inventados, artificiales, vinculados por un conjunto de reglas sólo ligeramente negociables. Y, por supuesto, está compuesto, precisamente, por una serie de actos constitutivos, que están formados siguiendo un orden particular y transformados también teniendo en cuenta las reglas. Por otra parte, el formato del juego puede ser concebido como si tuviera una «estructura profunda» y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego. La estructura profunda del cu-cú es la desaparición y reaparición controlada de un objeto o de una persona. La estructura superficial (tal como veremos) puede ser construida con el uso de pantallas, vestidos o chucherías, variando el tiempo y la acción entre la desaparición y la aparición, variando los enunciados que se usan, variando quién o qué se va a hacer desaparecer, etcétera. La idealización, en efecto, hace que el formato sea casi «tipo-lenguaje».

Estos juegos también incluyen otro rasgo del lenguaje: la asignación de papeles intercambiables* en los turnos de un diálogo. Hay uno que esconde y un escondido, un actor y un experimentador. Esto puede ser intercambiado de un juego a otro. El «significado» o valor señalizado de cada acto o enunciado en el juego depende de dónde sucede y quién lo hace. Así, el juego es una pequeña protoconversación.

Y finalmente (y no es un punto menor), los juegos dan una oportunidad de distribuir la atención sobre una ordenada secuencia de hechos. El juego es un asunto respecto al cual cada uno de los movimientos puede ser considerado un comentario. Y algunos comentarios, verdaderamente, no son aceptables para el niño: algunas variantes que «empujan» al juego más allá de los límites de sus reglas, serán objetadas. Los elementos específicos del juego están siendo constantemente evaluados en términos de su relación con la secuencia más amplia que «lleva» el juego, y esto también es muy «tipo-lenguaje».

Y (¡cómo si fuera necesario decirlo!) los niños aman jugar y, a la tierna edad a la que nos estamos refiriendo, aman jugar con juegos definidos. Parece existir el mismo *Funktionslust,* palabra que Karl Buhler[2] usa para el placer que produce la actividad en sí, jugando ese tipo de juegos que con las primeras expresiones del habla... sea lo que fuere, lo que produce ese proceso de placer, le sirve bien al niño para mantenerse en él.

¿En él? ¿En qué? En una actividad sorprendentemente compleja, como veremos inmediatamente.

2. Buhler, K.: *Sprachtheories: Die Darstellungsfunktion der Sprache.* Jena, Fisher, 1934.

* *Turn taking.* El sentido de esta expresión se corresponde al uso que se hace de ella para describir la situación de diálogo entre dos adultos, en el que uno toma la palabra y el otro escucha y viceversa. [R.]

Dos estudios de casos: Richard y Jonathan

Richard y Jonathan, el desarrollo de cuyo lenguaje será el centro de nuestra atención en lo que resta del libro, fueron estudiados en casa una vez cada quince días. Alguna vez se hacía con más frecuencia, cuando las cosas se aceleraban o cuando los padres habían notado algo que creían que teníamos que ver. Comenzamos las observaciones cuando Richard tenía cinco meses y Jonathan tres. Cada quincena, nosotros, uno o dos observadores y yo, o los otros dos juntos, visitábamos sus hogares durante cerca de una hora y grabábamos media hora de cintas de video y de audio de la madre y el niño jugando a lo que en ese momento resultaba ser su actividad recreativa. Esas visitas continuaron hasta que Richard tuvo veinticuatro meses y Jonathan dieciocho.

Los niños pertenecían a hogares de clase media. Sus padres eran uno maestro y el otro físico, sus madres amas de casa que no habían asistido a la universidad. Establecimos una relación amistosa con las familias durante ese año o más de asociación, y aunque estábamos en segundo plano durante la sesión de grabación, respondíamos con naturalidad a la aproximación de los niños o de los padres. Los padres llevaban libretas y grababan las nuevas formas del habla cuando aparecían, aunque no estuvieran sujetas a análisis detallados. Pusimos en claro desde el comienzo que estábamos estudiando el desarrollo del lenguaje, y, cuando ellos lo pedían, compartíamos las ideas o las hipótesis que teníamos sobre el desarrollo de los niños. La relación era lo más abierta posible. Ellos estaban interesados en el curso del estudio en general, aunque no muy interesados en los detalles técnicos.

Las cintas de video y de audio eran transcritas tan pronto como era posible después de grabarlas, habitualmente en una semana, ayudados por notas y por la memoria. Las transcripciones tenían la forma habitual de tres columnas de anotaciones ordenadas temporalmente, en las que se daban los enunciados maternos, los enunciados del niño y las descripciones del contexto. Servían, entonces, como datos básicos para el análisis y la categorización de los enunciados, a lo que ayudaba la observación de las cintas para resolver las ambigüedades que aparecieran. Como los detalles técnicos de los estudios particulares ya han sido publicados, se le puede ahorrar al lector el tedioso nuevo relato de los muy tradicionales métodos de análisis empleados.

Los «juegos» elegidos para el análisis se organizaron todos alrededor de la aparición y desaparición de objetos. A Jonathan, de quien nos ocupamos primero, le gustaban mucho los «juegos» como esos. Cualquiera que fuera la «motivación» del juego, ya fuera la preocupación por la «permanencia del objeto», como sugeríamos antes, o con otros aspectos de logro previsible, la madre de Jonathan podía contar con su interés, y muy pronto comenzó a elaborar un juego con segmentos previsiblemente encadenados. Este juego incluía un pequeño payaso de juguete que podía ser movido de modo que se situara por encima o desapareciera dentro de un cono de tela montado en un palo. Se jugó por primera vez cuando Jonathan tenía 0;5*, después que él y su madre estuvieron jugando un juego de cu-cú «directo» durante dos meses, en el cual la madre, principalmente, escondía ora su propia cara, ora la de Jonathan.

Al comienzo, Jonathan era poco más que un espectador sonriente cuando el payaso desaparecía y luego volvía a aparecer. Pronto comenzó a anticipar lo que pasaría enseguida. El juego del payaso y del cono continuó, junto con otras formas de cu-cú, hasta 0;9, desapareció y luego reapareció al 1;2, de lo que continuaremos hablando.

Cada juego consta de un Tema Precedente y de un Tema Subsiguiente, consistiendo el primero en la desaparición inicial del payaso, y el segundo en su reaparición. Cada uno de estos temas estaba compuesto de dos componentes. Los componentes del Tema Precedente eran PREPARACION y DESAPARICION; los del Tema Subsiguiente eran REAPARICION y REINTEGRACION. Cada componente consistía en dos o más constituyentes por los cuales el componente pudiera ser «realizado» en la conducta real o en el enunciado. La estructura global del juego se presenta en la Tabla 3.1, junto con ejemplos de cada uno de los diez constituyentes que componen esta «estructura superficial» con la que se puso al niño en contacto.

Cada constituyente fue segmentado por una pausa o por algún otro medio apropiado, para distinguirlo del constituyente siguiente. Las pausas, u otro tipo de marcas entre los cuatro componentes, eran más largas o más destacadas. Y la pausa entre los Temas Precedente y Subsiguiente era particularmente larga y cargada de suspense. Estos son los elementos estructurales del juego. El lector me permitirá que los ilustre de forma menos abstracta, en el espíritu de las ilustraciones del «árbol del juego».

* La expresión 0;5 se refiere a cinco meses; 1;2.10 a un año, dos meses y diez días, etc. Se sigue esta convención hasta el final. [T.]

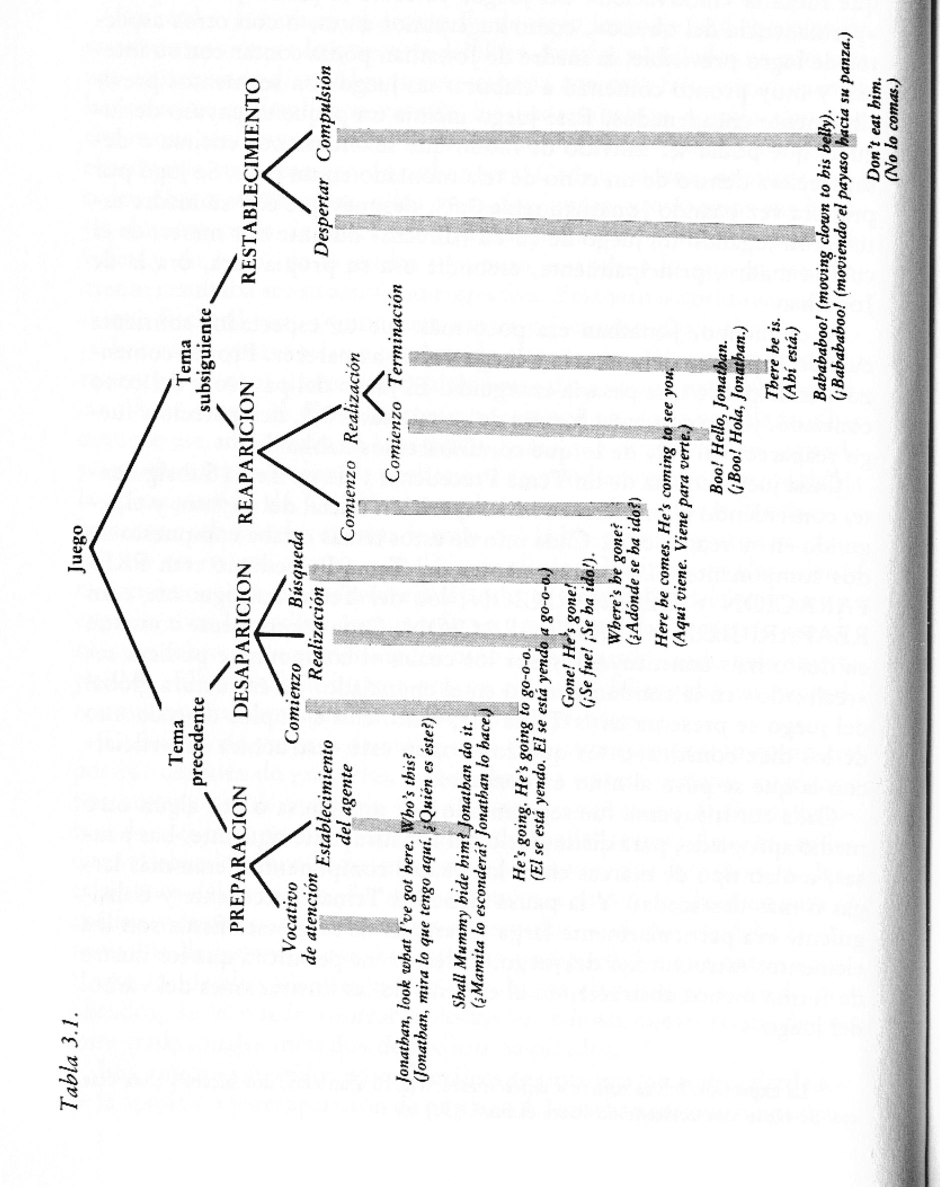


Tabla 3.1.

La PREPARACION implica un constituyente inicial, en el cual la madre primero llama la atención del niño hacia el payaso moviendo éste a su alrededor, o usando algún *vocativo de atención* como *Who's this?* (¿Quién es éste?), con un contorno interrogativo acentuado. Una vez que se gana la atención, la madre plantea la cuestión de quién va a ser el agente y quién el receptor: *establecimiento de la agencia.* Entonces comienza la DESAPARICION. Esta tiene tres constituyentes: el *Comienzo,* la *Realización* y la *Búsqueda: Here he goes!* (¡Ahora va!) *He's gone!* (¡Se ha ido!) *Where is he?* (¿Dónde está?). Ahora se produce una larga pausa, seguida por el *Comienzo* de la REAPARICION, que puede ser manejada ya sea en forma lenta o explosiva, seguido por la *Realización: He's coming. Boo, Jonathan! Here he is* (Está viniendo. Aquí está). Luego, después de otra pausa, el componente RESTABLECIMIENTO comienza con el *Despertar,* cuando la madre intenta excitar a Jonathan con el payaso, seguido por la *Compulsión* cuando lo logra: *Bababoo* (moviendo el payaso hacia él)! *Oh, don't eat him!* (No lo comas).

Pueden estar todos los elementos constituyentes, pero no siempre acompañados de palabras.

Lo que es invariable en el juego es su estructura profunda, que es la desaparición y reaparición de un objeto. Permanece así a través de una amplia gama de realizaciones superficiales. En el juego *básico* no hay sorpresas. La sorpresa se produce siempre cuando se varían los constituyentes con los que se realiza. Estos componentes, entonces, son realizados y señalados por variaciones previsiblemente moderadas (pero sólo moderadas) en enunciación y prosodia. Por ejemplo, en nuestro caso, los distintos componentes estaban acompañados rara vez por expresiones vocales de la madre. Algunas veces, sólo uno estaba marcado en esa forma. Y cuando los juegos se sucedían sin interrupción, era habitual que la madre acompañara los diferentes componentes con sus acompañamientos vocales apropiados, familiares. Era como si ella creara, intencionadamente, un espacio para apoyos vocales en la secuencia de los componentes. Lo mismo era cierto por lo que se refiere a su marcación prosódica de los enunciados que usaba realmente, que eran variados hábilmente para producir cambio y suspense. En REAPARICION, por ejemplo, el *Comienzo* sería en un tiempo muy lento, *Here... he... comes* (Aquí... él... viene), y, en el próximo lapso de tiempo, realizado a toda velocidad. Lo mismo cuando emerge el payaso. De esta manera, mientras el total del juego se rutinizaba, los componentes eran

continuamente variados: enunciados, prosodia, prolongación de las pausas, lo que fuere.

La «entrada» de Jonathan en el juego fue gradual. Desde 0;5 hasta 0;9 fue prestando una atención cada vez más activa. Su madre fue modificando su papel de acuerdo a esto. Los diez componentes que ella podía señalar con su vocalización, se fueron haciendo cada vez más elaborados. Tomemos, por ejemplo: *Where's he gone?* (¿Adónde se fue?), el componente *Búsqueda.* Ella usó cuarenta y tres veces esta pregunta estándar entre los cinco y los nueve meses de Jonathan. A 0;7 agregó la frase estándar: *Where is he?* (¿Dónde está?); a 0;8, *Is he in there?* (¿Está ahí dentro?) *Can you see him?* (¿Lo puedes ver?); y a 0;9, *Where's the clown?* (¿Dónde está el payaso?) (introduciendo el nominal), todas formas suplementarias. Era evidente que, mientras estos nuevos rasgos se hicieran «esperables», Jonathan esperaría que su madre los dijera, mirándola desde el payaso y el cono, y sonriendo, ya sea antes o después de que ella hablara. El lenguaje de ella, más rico, fue convirtiéndose en una parte del juego. El, por su parte, iba vocalizando más durante esos momentos entre componentes.

La madre de Jonathan utilizó de forma interesante la falta de enunciados que se esperaban. Al principio, acompañaba vocalmente casi todos los componentes del juego. A 0;5, por ejemplo, ella marcaba tanto nueve de ellos en una sola vuelta, como siete en otra. A 0;9, sus enunciados llegaron a un máximo de cuatro por juego. Se sacrificaron tres componentes en particular, para mantener el interés de Jonathan: la fase inicial de la desaparición *(He's going)* (El se está yendo); la fase inicial de la reaparición *(Here he comes)* (Aquí viene); y la concreción de la reaparición *(There he is)* (Ahí está). Quedaban una rápida retirada *(Gone!)* (¡Se fue!) y un explosivo reingreso *(Boo!).* También un mayor uso de restricciones *(Don't eat him)* (No lo comas) o *No, I don't think you'd better put that in your mouth* (No, no pienso que sería bueno que pusieras eso en tu boca), enunciados que por su naturaleza estaban mucho más vinculados a las acciones del niño y a sus presuntas intenciones, y eran de carácter mucho menos ritualizado. La forma de marcar las supresiones coincidía con el dominio que Jonathan tenía del juego. En efecto, cuando un componente era presumible, la madre suprimía la vocalización. Era una forma notable de establecer la convención de una presunción.

El interés de Jonathan respecto a las vocalizaciones de su madre también revelaba una tendencia interesante. A 0;5, el intento de coger el payaso era lo que dominaba la escena. A 0;6, acompañaba sus intentos de alcanzar o coger el payaso con vocalizaciones indiferenciadas. Estas se distribuían a lo largo del juego. Pero a 0;7, Jonathan comenzó a responder a los ritmos previsibles del juego. Perdió interés en coger, y comenzó a reaccionar con risas y sonrisas en los momentos apropiados. Durante la fase *Búsqueda,* inmediatamente después de la DESAPARICION, por ejemplo, su sonrisa y sus vocalizaciones eran «compartidas» con la madre, mientras establecían un contacto visual al tiempo que ella hablaba nuevamente al payaso en la REAPARICION.

Poco después, Jonathan comenzó a tomar más un rol de agente, tratando torpemente de producir él mismo la desaparición y la reaparición. A 0;8 ya no estaba satisfecho de ser simplemente sorprendido por el payaso, y estaba en condiciones de sacarlo del cono él mismo. Cuando su madre limitó sus esfuerzos, su atención retrocedió. En efecto, ella se veía forzada a dejarle tomar la dirección para mantener su interés. Cuando ella no cedía (como se observó en trece ocasiones a 0;8), Jonathan abandonó el juego la mitad de las veces. Ella cedió y le permitió tomar posesión del payaso cuando él lo pedía. Para ayudarlo a manejar esto, ella concentró la estructura superficial del juego en dos componentes esenciales *(gone!* [se fue] en la DESAPARICION y *boo!* en la REAPARICION). A 0;9 se le permitió tocar y tener el payaso durante algunos de los componentes en casi todas las vueltas. Para entonces, estaba vocalizando junto con su madre por lo menos en un componente de cada juego.

El crecimiento de la participación activa, motora, de Jonathan en el juego, está descrita en la Tabla 3.2. Como ya se ha visto, al comienzo estaba poco relacionada con la estructura del juego. A eso de 0;7, esa manipulación fortuita y las pausas para agarrar, se manifestaban sólo en

Tabla 3.2. • PORCENTAJE DE JUEGOS EN LOS CUALES JONATHAN SOSTUVO, TOCO O METIO EN SU BOCA EL PAYASO

Edad	*Porcentaje de juegos*	*Número total de juegos*
0;5	36	11
0;6	43	23
0;7	6	16
0;8	53	17
0;9	75	8

un seis por ciento de las vueltas. Desde entonces hasta el final de 0;9, volvieron a aumentar. Ahora, no obstante, están adaptadas a la estructura del juego.

Finalmente, hacia el final del noveno mes, se aburrió. El juego no era suficiente para mantenerlo. Comenzó a perder su atractivo cuando empezó a dominar su interés por la exploración manual. Se empezó a interesar más por el payaso-y-el-cono como juguete que como juego. Su atención se dirigió a otros objetos que daban más campo a sus crecientes posibilidades sensoriales y motoras. Pero su interés en la aparición y desaparición no se atenuó del todo. Hacia el final del noveno mes reapareció el cu-cú. Pero tenía un nuevo rasgo. Estaba la misma estructura profunda, pero con una nueva forma en la superficie. La madre debía esconder un animal de juguete detrás de su espalda, y después «sorprender» a Jonathan con su aparición repentina que ella señalaba con el *boo!* Por primera vez, Jonathan acompañaba los enunciados de su madre con uno propio (una vibración de sus labios o un «abucheo»).

A partir de este pequeño comienzo, se comenzó a elaborar una pauta en expansión. Un mes más tarde, la madre se escondía detrás de una silla y Jonathan esperaba del otro lado observando, vocalizando y riendo, anticipándose a su reaparición. Sus vocalizaciones eran, simplemente, llamadas exuberantes cuando ella desaparecía o reaparecía. Pero hay que notar que él *desviaba la mirada* inmediatamente que ella reaparecía, y virtualmente siempre intercambiaba la mirada con ella *antes* de la próxima desaparición. En otros dos meses (cerca de los doce meses), *el propio Jonathan* se escondía detrás de la misma silla. No sólo comenzaba el acto de esconderse, sino que lo terminaba reapareciendo con un casi-estándar *ooo!* Durante la misma experiencia, cuando el experimentador se incorporaba y desaparecía, Jonathan gritaba *gone!* Ahora él podía iniciar el juego como agente, con otro en el rol de receptor, y hasta podía tomar un nuevo receptor: ¡el experimentador!

Dos meses más tarde, a 1;2, el juego del payaso y el cono volvió a interesarle. Entonces, Jonathan podía ya participar como agente o como receptor. Pero ahora hacía falta algún tipo de negociación para decidir quién iba a ser el agente. El prefería el rol más activo, pero no lo monopolizaba. Lo hacía muy bien. Primero levantaba al payaso de su cono mientras vocalizaba sus variantes de *boo! (ooo!),* después se acercaba al *all gone (a ga)* (se fue) (e fe) de su madre, mientras metía al payaso nuevamente en el cono. Finalmente, imitaba el *cu-cú* de su madre con *cu* mientras sacaba de nuevo al payaso y lo volvía a meter. Cuando su madre actuaba como agente, Jonathan gesticulaba (levantando su brazo) y vocalizaba *(ah)* para señalar la reaparición del payaso. Llegó a dominar el juego actuando como agente y como receptor. Cuando están juntos, sonriéndose y encarándose uno al otro, Jonathan y su madre dicen *boo!* al unísono, sin importar cuál de ellos tiene el control. Los roles se han vuelto totalmente intercambiables. El juego mismo también aportó un formato estructurado al cual se podía aplicar la capacidad lingüística en eclosión que tenía Jonathan. No sólo aprendió en qué parte de la secuencia iban los performativos vocales, sino lo que eran y cómo decirlos.

En el curso del juego, Jonathan desarrolló no sólo cierto lenguaje performativo para seguir el juego, sino que aprendió mucho sobre el manejo de la interacción. Algunos estudiantes rusos del desarrollo del lenguaje, como Alexander Luria, trabajaron mucho sobre la importancia de poner las acciones «impulsivas» bajo el control del lenguaje. Y esa es, ciertamente, la historia de Jonathan, yendo del «agarrar» de los seis meses a la muy armónica participación del año. Pero es más que el lenguaje lo que opera como factor de control. Es la convención, las formas convencionales, negociadas, de proceder en el juego, las que dominan. El lenguaje, sobre todo como un conjunto de performativos secuenciales, es uno de los aspectos de esta convencionalización. Sin duda es importante, pero es una parte de una pauta más amplia de la «adquisición de la cultura». Por todo ello, incluso, el lenguaje no performativo también se trasladó al juego, como la completiva aspectual *ido,* y otros que seguirían. De esta manera, el convencionalizado formato del juego también resultó ser un terreno fértil para la extensión de su léxico.

Con Richard el juego fue más personal y directo desde el comienzo. Su estructura era clásica: él o su madre desaparecían o aparecían desde detrás de una pantalla. Ocasionalmente, el objeto del juego era un juguete. Sus juegos variaban más que los de Jonathan, ya que la madre de Richard era más libre en el manejo de variaciones sobre el tema. O quizás el «cu-cú personal» permitía más variación.

Entre 0;6 y 0;11 observamos setenta y un juegos en veinte ocasiones diferentes. Al igual que lo ocurrido en el caso del payaso y el cono, su juego se daba en forma subterránea, sin aparecer en la superficie hasta 1;2. Entonces apareció en forma alterada por otros veintinueve juegos hasta 1;3, en que se hizo nuevamente subterráneo. En 1;9 reapareció,

pero esta vez en una forma tal que podía ser jugado por Richard solo, sin acompañante.

Consideremos el juego inicial (0;6-0;11). A primera vista, mostraba la misma «estructura profunda» que el payaso y el cono, aunque su estructura superficial permitió que Richard tomara más pronto el papel de agente en todos los componentes, ya que no era necesaria ninguna habilidad manual. Al comienzo, sin embargo, el papel de agente estaba casi totalmente monopolizado por la madre (Tabla 3.3), que siempre comenzaba el escondite en esos primeros juegos. En el período en que el juego reapareció, 1;2, las pautas se transformaron: nueve de cada diez veces era Richard quien se escondía. En la reaparición de los primeros juegos, la madre invariablemente reaparecía con una sonrisa y decía *hello!* Richard le «ayudaba» estirando de la máscara una vez de cada cinco. Cuando reapareció el juego, después de 1;2, él mismo, generalmente, se destapaba. Anteriormente, hacia el final de la fase inicial, si se escondía él, cosa que hacía cada vez más a menudo, él mismo se destapaba. Pasó del rol de receptor en la primera fase del juego al rol de agente en la segunda.

Sus vocalizaciones también cambiaron en la segunda parte. En el cu-cú se puede vocalizar *antes* o *después* de la reaparición de lo que esté escondido, como *anticipación* o en la *realización* de un acto. En los primeros juegos, las vocalizaciones de Richard estaban igualmente divididas. En la segunda parte, sin embargo, había seis vocalizaciones de realización para una de anticipación (véase Tabla 3.3). En los primeros juegos sus vocalizaciones eran, invariablemente, balbuceos excitados. En los más tardíos eran de tipo lexema, por su longitud y sus características. Al principio, sus sonidos eran, principalmente, dirigidos en forma difusa; en el período de los juegos más tardíos, los dirigía directamente a su compañero. Incluían «palabras» (a 1;3.21) como *peeboo, da, hi da,*

Tabla 3.3 • ESTRUCTURA Y ANALISIS DEL JUEGO DE CU-CU DE RICHARD

Estructura

Juego
Tema precedente — Tema subsiguiente
Preparación — Desaparición — Reaparición — Restablecimiento

Análisis

PORCENTAJE DE JUEGOS DURANTE LOS CUALES LA MADRE O EL NIÑO INICIAN EL ESCONDITE

	Edad de Richard 0;6-0;11	1;2-1;3
La madre inició el escondite	100.0	21.9
El niño inició el escondite	—	78.1
	(73 juegos)	(32 juegos)

PORCENTAJE DE JUEGOS DURANTE LOS CUALES LA MADRE, EL NIÑO O UN OBJETO FUERON ESCONDIDOS

	Edad de Richard 0;6-0;11	1;2-1;3
Madre escondida	43.8	6.2
Niño escondido	28.8	93.8
Objeto escondido	27.4	—
	(73 juegos)	(32 juegos)

PORCENTAJE DE JUEGOS DURANTE LOS CUALES LA MADRE, EL NIÑO, O AMBOS SE QUITARON LA MASCARA

	Edad de Richard 0;6-0;11	1;2-1;3
La madre se quitó la máscara	75.3	12.5
El niño se quitó la máscara	24.7	78.1
Ambos se quitaron la máscara	—	9.4
	(73 juegos)	(32 juegos)

PORCENTAJE DE JUEGOS DURANTE LOS CUALES LAS VOCALIZACIONES DEL NIÑO SE PRODUJERON ANTES O DESPUES DE LA FASE DE REAPARICION

	Edad de Richard 0;6-0;11	1;2-1;3
Antes de la reaparición	20.5	6.2
Después de la reaparición	20.5	37.5
No vocalizaciones	63.0	56.2
	(73 juegos)	(32 juegos)

dere, ahh (cu, ete, hola ete, aí, aah).* Como muchas de ellas eran usadas en otros contextos, funcionando como saludos *(hi)* o demostrativos *(ahh, da, dere)*, es posible que en los juegos tardíos el cu-cú ya no fuera un formato con un contenido propio. El traslado de *hi* y *da* al cu-cú sugiere que el juego estaba abriéndose para dar paso a un saludo general y a los demostrativos.

En efecto, durante los tres meses de ausencia del cu-cú (0;11-1;2) Richard comenzó otro formato de aparición-desaparición, que incluía la búsqueda activa de objetos escondidos en contenedores o en puños cerrados. Quien escondía era siempre un adulto, su madre o el experimentador, y la búsqueda y el hallazgo lo hacía siempre Richard. Quizá *fuera* una forma de cu-cú, pero lo dudo, ya que su «drama» era muy diferente. Se parecía más a un «juego de adivinanzas».

Cuando el cu-cú reapareció de nuevo a 1;2, Richard tomó el control total del papel de agente. Para comenzar, observó a su madre esconder su cara dos veces detrás de una caja de *videotape*, y luego «asumió el hecho». Escondió su propia cara detrás de la misma caja dieciséis veces seguidas, y cada vez que reaparecía contestaba *boo!*, con una sonrisa y una vocalización ocasional. Para el 1;3, el juego se había convertido en una forma más activa aún. Richard ya no se escondía detrás de una caja o ponía un trapo delante de su cara, sino que realmente se ponía detrás de un sofá o de una silla para «desaparecer», reapareciendo luego de la misma forma. Había incorporado fácilmente el caminar por los resquicios del juego, que antes sólo le requería mover una pantalla delante de su cara. De hecho, el nuevo juego también había incorporado elementos del escondite, ya que también variaba el lugar donde se escondía.

Después de 1;3, Richard y su madre jugaban rara vez al cu-cú en ninguna de las formas habituales del juego. Pero el esconder objetos continuó. Pero el cu-cú reapareció seis meses más tarde (1;9.14), después que Richard había adquirido una regular cantidad de lenguaje. Esta vez, sin embargo, había sido un juego solitario, entre Richard y los objetos que *él* había escondido y que hacía reaparecer. A pesar de este cambio, el juego todavía estaba ritualizado en forma estándar, aunque fuera un juego «simulado» en el cual los objetos reaparecidos eran saludados socialmente, como si fueran personas. Richard, por ejemplo, llenó una olla grande con piezas de un rompecabezas. Entonces saludaba a cada

* La traducción castellana es una adaptación simplificada de los términos en inglés. En castellano no se utilizan estos enunciados. Por el contrario, los niños y las niñas castellano-parlantes emplean cu- ya tá- qui tá- aí. [R.]

pieza con *hello house!* (¡hola casa!) cuando espiaba dentro de la olla que había destapado, compartiendo una sonrisa o una risa con su madre mientras lo hacía. Repitió y repitió la rutina, con cada *hello house* seguido de un *bye-bye house* (adiós, adiós, casa) cuando volvía a poner la tapa. Una vez, durante esta rutina, sonó el timbre de la puerta. Richard saltó dirigiéndose a la puerta, gritando *hello!* sin expresar ninguna dificultad en el paso de los *«hellos»* simulados del juego a la forma convencional de saludo. Podía usar sistemáticamente estos contrastivos *hello* y *bye-bye*, tanto en un juego como en saludos reales de recepción o despedida. También podía manejar con facilidad los roles intercambiables que aparecían. El mes siguiente, por ejemplo, él gritó *Where mummy?* (¿Dónde mamá?) cuando ella se escondió, y luego *hello* cuando reapareció, en gran parte como lo hubiera hecho ella si hubiera controlado el juego.

El episodio final en la historia del cu-cú de Richard sucedió a 1;11.14. Perdió un objeto detrás del almohadón del sofá. Durante meses había sido capaz de manejar situaciones como esa, buscando por sí mismo y encontrando lo que estaba perdido o pidiendo ayuda. Pero ahora, el acto de encontrar «de veras» se asimiló al formato viejo del juego. Buscando seriamente, gritaba *allu down dere* (hola aquí abajo), seguido por sonidos de «esfuerzo» que usaba cuando pedía ayuda (véase capítulo 5). Habiendo logrado eso, aunque con la ayuda del experimentador, volvió, entonces, al formato del juego. Ahora escondía *intencionadamente* los lápices detrás del almohadón del sofá, donde antes habían ido a parar accidentalmente, saludando su hallazgo con el grito de *allu* (hola), tanto si lo encontraba él como el experimentador.

Ocurrió entonces que Richard y su madre, lo mismo que Jonathan y la suya, fueron estableciendo gradualmente un juego ritualizado en el cual compartían los roles intercambiables. El juego diversificaba y daba lugar a la iniciativa creciente de los niños, ya que aprendían cómo iniciar el juego y cómo ejecutar los movimientos. Ambos niños aprendieron fácilmente cómo mantener constante la estructura profunda del juego mientras variaban la estructura superficial. Y ambos niños se las arreglaron para relacionar el formato del juego con formatos más amplios, más inclusivos, antes de que estuvieran hechos. El juego les daba una ocasión especial, libre de presiones, de intentar variaciones en el tema de la aparición y la desaparición. Pero al hacerlo, el niño también tenía la oportunidad de participar en el establecimiento del tipo de convenciones sociales sobre las cuales se basa el uso del lenguaje.

Un punto final antes de cerrar nuestra excursión al cu-cú. Tiene que ver con lo que que antes he llamado Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS). Los juegos cu-cú de ambos niños estaban llenos de transiciones en las cuales la madre introducía un nuevo procedimiento y gradualmente se lo «transmitía» al niño, en la medida que sus habilidades para realizarlo se fueran desarrollando. Está en el meollo de todo sistema de apoyo que incluye juegos, juegos de «entretenimiento» y juegos de lenguaje por igual. Si en un sistema como ése el «maestro» tuviera que tener una consigna, ésta, con seguridad, sería «donde antes hubo un espectador, que ahora haya un participante». Uno establece el juego, proporciona una plataforma para asegurar que las ineptitudes del niño puedan ser rescatadas o rectificadas por una intervención apropiada, y entonces va quitando la plataforma parte por parte, en la medida que la estructura recíproca se sostiene por sí misma.

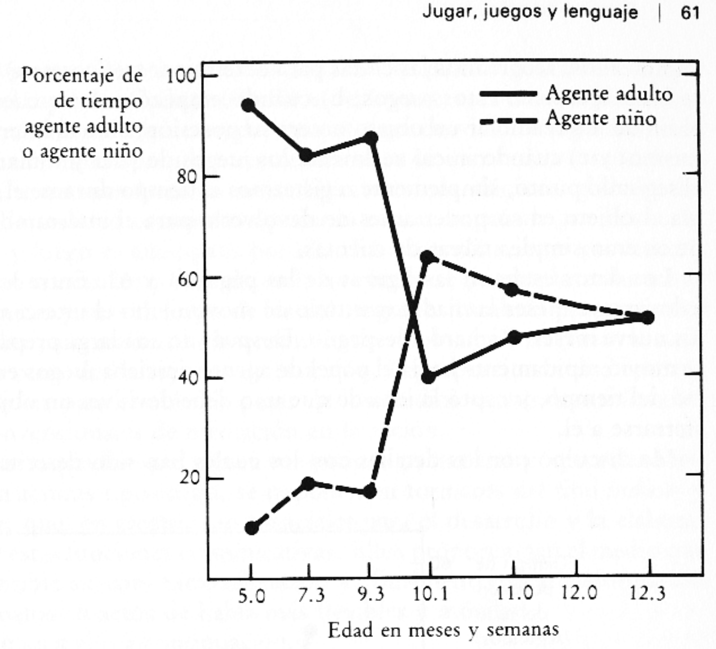
Este «principio de entrega» es tan ubicuo que difícilmente notamos su presencia. Veremos como opera en los próximos capítulos en la adquisición de la referencia y la petición por parte del niño. Pero comienza tan pronto como las primeras interacciones. El trabajo de Daniel Stern[3] sobre la construcción del «toma y daca» y «la armonización» de la madre y el niño, el estudio de Kaye y Charney[4] sobre cómo la «toma de turnos» en los primeros intercambios están estructurados por la madre hasta que el niño puede tomar parte en ellos, el informe de Brazelton[5] sobre los ajustes en la interacción mutua de la madre y el niño, todos ellos apuntan al mismo proceso de «establecer» la situación para que el niño entre fácilmente y con éxito, y luego gradualmente retroceder y hacerle llegar el rol al niño, en la medida en que se hace suficientemente hábil para manejarlo.

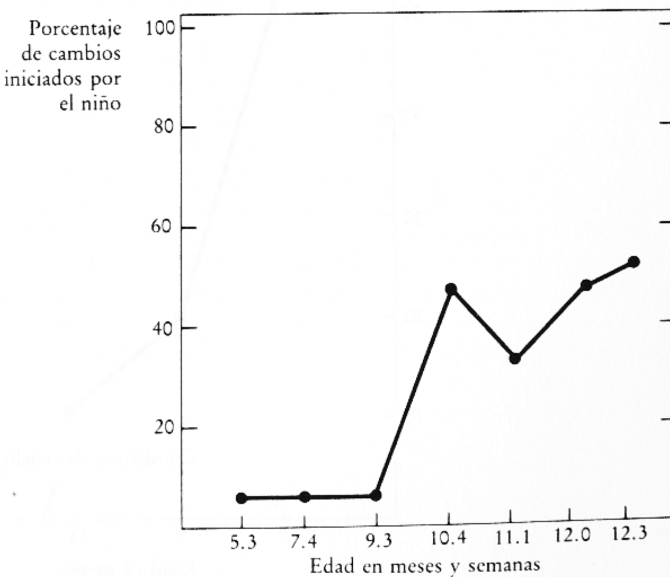
En efecto, en nuestra investigación con Jonathan y Richard me di cuenta pronto de esta pauta, cuando analizaba la estructura de los juegos de «dar y tomar». Poco antes de que Richard llegara a su primer

3. Stern, D., Hofer, L., Haft, W. y Dore, J.: «Interpersonal communication: The attunement of affect states by means of intermodal fluency». Trabajo presentado en la International Conference on Infancy Studies, Austin, Texas, marzo, 1982; y en la New York Child Language Group Conference, Nueva York, 1982.

4. Kaye, K. y Charney, R.: «How mothers maintain "dialogue" with two years olds». En D. Olson (comps.), *The Social Foundations of Language and Thought*. Nueva York, Norton, 1980.

5. Brazelton, T. B.; Kozlowski, B. y Main, M.: «The origins of reciprocity: Early mother-infant interaction.» En M. Lewis y L. Rosenblum (comps.), *The Effect of the Infant on its Caregiver*. Nueva York, Wiley, 1974.

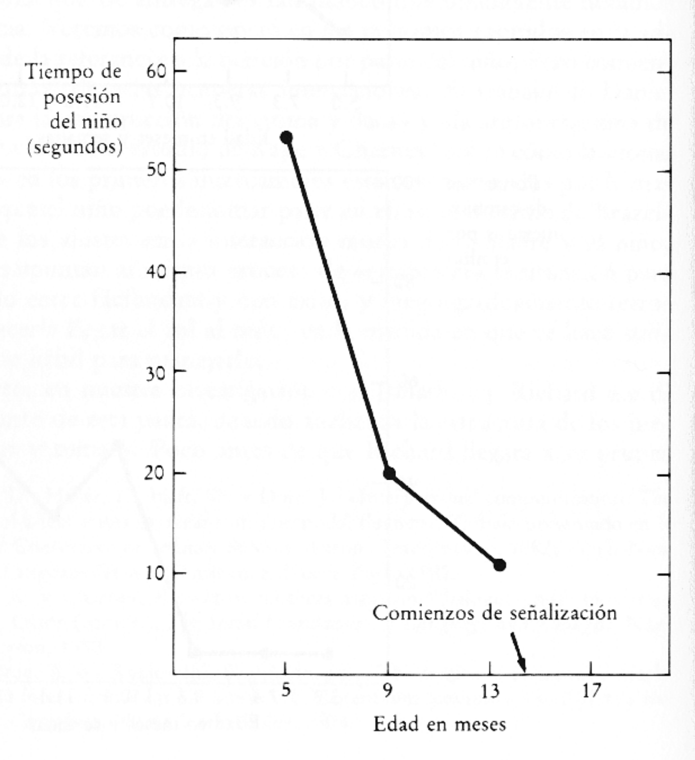




cumpleaños, recorrimos las cintas para determinar tres cosas: a) cuándo se hizo agente en estos juegos; b) cuándo empezó a darse cuenta que el fin de intercambiar un objeto no era su posesión, sino el intercambio mismo; y c) cuándo inició realmente los juegos de «dar y tomar». Para el segundo punto, simplemente registramos el tiempo durante el cual tenía el objeto en su poder antes de devolverlo para el intercambio. Los otros eran simples tareas de cuentas.

Los datos están en las figuras de las págs. 61 y 62. Entre los cinco y los nueve meses la madre mantuvo en movimiento el intercambio. A los nueve meses, Richard «despegó». Después de una larga preparación, se movió rápidamente hacia el papel de agente, iniciaba juegos en la mitad del tiempo, y captó la idea de que uno debe devolver un objeto, no aferrarse a él.

Me disculpo por los detalles con los cuales han sido descritos estos



simples juegos. Pero los detalles destacan los puntos generales con que se abre el capítulo. Cada uno de ellos, realmente, crea una realidad constitutiva altamente estructurada, una «forma de vida» wittgensteiniana en la cual el niño aprende a concentrarse en una manera secuencial ordenada, manteniendo en la mente las estructuras «lógicas» globales del juego. La realidad constitutiva primero está acompañada por la vocalización, y luego es anticipada por ella. Estas vocalizaciones proveen un esqueleto o estructura formal, en la que luego se pueden introducir variantes ricas y más del tipo de las del lenguaje. También proporcionan un medio para realizar el intercambio de roles y para negociar la actividad y otras de las razones de la acción. Y proporcionan una oportunidad única para el niño de pasar de los medios «naturales» a los medios convencionales de mediación en la acción.

En los capítulos que siguen me propongo mostrar cómo estas mismas estructuras tipo-juego, se imponen en formatos del tipo *indicar* y *solicitar*, que, en efecto, son esenciales para el desarrollo y la elaboración de estas funciones comunicativas. Ellos proporcionan el medio que hace posible su convencionalización y, finalmente, su transformación de formatos en actos de habla más flexibles y móviles.

Pasamos a ello a continuación.

4 El crecimiento de la referencia

La finalidad de este capítulo es explorar algunos de los pasos hacia el dominio de la referencia lingüística. Pero antes de meternos en esa tarea, sería aconsejable detenernos en las espinosas complejidades de ese viejo tema.

Para comenzar, es imposible proceder a un estudio empírico de la referencia sin hacer un enfoque filosófico en relación tanto a la filosofía de la mente como a la filosofía del lenguaje. La neutralidad produce confusión. Sin embargo, no es éste el lugar para revisar los rendimientos empíricos de los enfoques filosóficos competitivos. Me voy a contentar, simplemente, con exponer mis tendencias, de modo que el lector pueda estar prevenido.

La teoría general o filosófica que he encontrado más compatible con mi propia búsqueda de las raíces psicológicas de la referencia, es la expuesta por Hilary Putnam.[1] Mi interés, como el de él, está en la cadena histórica causal que relaciona un *hecho referencial introductorio* (cuando una persona trata de indicar, por brutal que sea, lo que tiene en su mente), y algún *episodio referencial* posterior (cuando cada miembro de una pareja que se comunica asigna una interpretación referencial a un mensaje que se transmite entre ambos). Esta estructura presupone cuatro cosas. La primera es que los individuos pueden indicarse entre sí que tienen una *intención* referencial o indicativa. La segunda es que la referencia puede *variar* en su precisión desde una muy confusa vaguedad a una adecuada, definida, expresión referida. En efecto, dos partes de una conversación se pueden referir al «mismo» tema con amplias di-

1. Putnam, H.: *Mind, Language and Reality.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1975.

ferencias en el grado de precisión. La «electricidad» que una madre especialista en física tiene en su mente, no será la misma que lo que su niño comprende cuando ella lo previene sobre un posible *shock*. Sin embargo, los dos pueden seguir con «electricidad» a pesar de su imprecisión. Su negociación conversacional puede incluso *aumentar* la precisión del niño. La verdad no es todo lo que está involucrado en cadenas causales como éstas. La concepción de la electricidad que tiene el niño puede ser vaga, o aun errónea, pero hay un referente conjunto que no sólo existe en una conversación asimétrica como esa, sino que puede ser desarrollado por su valor auténtico y por su precisión.

Un tercer presupuesto es que la referencia es una forma de interacción social que tiene que ver con el manejo de la *atención conjunta.* No es simplemente una relación entre algo en la cabeza de una persona y algo en el mundo, como en el clásico «triángulo de referencia» de Ogden y Richards.[2] Más bien está caracterizada por una división del trabajo. En nuestro ejemplo, un miembro de la pareja puede saber todo sobre electricidad, el otro sólo lo suficiente para tener una base para una especificación posterior. Esto es duficiente para una interacción inicial.

El cuarto y último presupuesto de la posición de Putnam es que en la acción de referir hay una estructura de meta. Esta está sostenida no sólo por la intención de referir, sino por los medios adecuados para hacerlo y la especificación de hasta qué punto uno ha tenido éxito. Los medios comprenden el conjunto de procedimientos por los cuales dos personas establecen una «unión» en su atención. Varían desde mecanismos lingüísticos evolucionados, como la anáfora (volviendo al texto) y la deixis (volviendo al contexto), a la simple indicación ostensiva. Lograr la *meta* de la referencia tiene poco que ver con el acuerdo sobre un referente definido individual. Es suficiente que las partes de un intercambio referencial sepan que comparten suficientes coincidencias en su atención focal, para que valga la pena continuarlo, tal como Werner Deutsch y Tom Pechmann han comentado.[3] Cuando la madre físico le

2. Ogden, C. K. y Richards, I. A.: *The Meaning of Meaning.* Nueva York, Harcourt y Brace, 1923. [Traducción castellana: *El significado del Significado.* Barcelona, Paidós, 1984.]

3. Véase: Deutsch, W. y Pechmann, T.: «Interaction and the development of definite descriptions». Manuscrito inédito, MPIP, Nijmegen, Holanda, 1981. Deutsch, W. y Pechmann, T.: «Form and function in the development of reference». Trabajo presentado al Simposio 18 (Language Development and Preverbal Communication). XXII International Congress of Psychology, Leipzig, 1980. Pechmann, T. y Deutsch, W.:

dice a su hijo de cuatro años que acaba de recibir una descarga de «electricidad», ella no supone ni necesita suponer que él tenga la misma amplitud o comprensión del concepto que tiene ella. Ni necesita preocuparse, si la conversación puede sólo continuar.

El problema de cómo se desarrolla la referencia, puede ser vuelto a exponer como el problema de cómo la gente maneja y dirige la atención de los demás por medios lingüísticos. Podemos apropiadamente preguntarnos cómo la atención-manejo *lingüísticos* están superpuestos con los medios prelingüísticos, y hasta qué punto el primero amplía y modifica el segundo.

Si hacemos la razonable presunción de que en algún momento el niño comienza a desarrollar algunas nociones primitivas de semanticidad —que los sonidos pautados representan cosas particulares o tipos de cosas que experimenta—, no será entonces muy extraño que esos sonidos acompañen, al principio, gestos referenciales evidentes y que, eventualmente, incluso los reemplacen. El niño puede usar, al comienzo, formas de sonido no estándar pero interpretables, que el adulto llega a imitar en interés del mantenimiento en movimiento de la negociación de la atención. Pero se puede contar con que la comunidad lingüística mueva al estudiante del lenguaje hacia las formas estándar de referencia o hacia formas accesibles a la comunidad. Las convenciones lingüísticas y las formas estándar no surgen del huevo totalmente desarrolladas. Habitualmente son lentas transformaciones de procedimientos iniciales primitivos o «naturales» que se socializan en la negociación.

Atraer la atención de los otros a un foco común es un hecho muy difundido en el orden de los primates. Michael Chance,[4] describiendo el orden jerárquico de los monos del Viejo Mundo, observa que incluso la posición de dominación puede ser definida por la distribución de la atención en el grupo: los animales menos dominantes atienden a la jerarquía, los más dominantes son más libres de ampliar su atención a otra parte. Los animales dominantes fuerzan la atención sobre sí mismos. En el medio salvaje, los chimpancés y probablemente otros grandes monos, habitualmente siguen las líneas de interés de los animales

«From gesture to word and gesture». Trabajos e informes sobre Child Language Development. Linguistics Department, Stanford University, 1980. Pechmann, T. y Deutsch, W.: «The development of verbal and nonverbal devices for reference». *Journal of Experimental Child Psychology,* 1982, *34,* 330-341.

4. Chance, M.: «Attention structure as the basis of primate rank orders». *Man,* 1967, 2, 503-518.

para determinar los objetivos que persiguen. No está claro si ellos solicitan u ofrecen información sobre un referente. Lo que es único respecto al hombre, por supuesto, es que maneja la atención conjunta simplemente solicitando y ofreciendo por medio de índices, iconos y símbolos.[5] No es sorprendente que un infante humano de seis meses de edad, dada su herencia simiesca, redirija su atención siguiendo la línea de interés de otro. Lo que *sí* es sorprendente es que, incluso durante su primer año, comience a redirigir su atención como respuesta a sutiles normas convencionales que son rasgos del lenguaje adulto, como característicos cambios hacia arriba en la entonación. El supuesto sistema referencial parece ser muy «abierto». Salta muy fácilmente de normas «naturales» a normas «convencionales».

Hay un rasgo fundamental en los actos humanos de referencia, sobre el que nada se ha dicho hasta ahora. Son altamente sensitivos o deícticos al contexto. Las partes de un acto referente deducen su referente de un *enunciado* en un *contexto*. Todo informe de la ontogénesis de referencia tiene que tener en cuenta este rasgo deíctico. En efecto, John Lyons argumenta que la deixis es la fuente de la referencia, que «establecerse en el contexto» en lugar de «etiquetar» simplemente es el corazón de la referencia, ya sea en la comunicación temprana o más tarde.[6]

Uno puede esperar encontrar, entonces, en forma razonable, que la adquisición de procedimientos referentes es intensamente dependiente del «arreglo» y la simplificación de los contextos que hace el adulto para asegurar que las demandas deícticas sean manejables por el niño. La rutinización de los contextos aseguraría montajes familiares fácilmente interpretables, en los cuales la madre y el niño pudieran localizar o «ubicar» objetos y hechos a los cuales se refieren. El hecho de que el niño sepa ya cómo manejar e intercambiar roles será, además, de gran ayuda para él para relacionar sus propios actos referenciales con los actos de sus compañeros de diálogo. Pues el contexto y la deixis dependen de su capacidad de cambiar e intercambiar la perspectiva. Los tipos de habilidades en el «juego» que se analizaron en el capítulo anterior, incluida la habilidad para negociar turnos y condiciones, son cruciales en la actividad referencial, como veremos enseguida.

5. La distinción de índices, iconos y símbolos se la debemos a C. S. Peirce. Véase: Peirce, C. S.: *Collected Papers*, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press (vols. 2 y 5), 1932-1934.

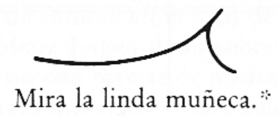
6. Lyons, J.: «Deixis as the source of reference». En E. L. Keenan (comp.), *Formal Semantics of Natural Language*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1975.

Veamos ahora cómo una madre y el niño, en una *interacción* altamente recíproca, intentan, durante la mejor parte de un año, llegar a un acuerdo (aunque sólo fuera del tipo Putnam, un acuerdo parcialmente coincidente) sobre cómo se llamará una cosa.

El manejo de la atención conjunta

Los primeros pasos suceden temprano. Tal como Robson y otros han señalado, la fase primera y más primitiva de la atención conjunta es el establecer un sostenido contacto cara a cara.[7] Su comienzo es un hito importante para la madre. Es el momento en el cual la madre comenta con frecuencia que su niño se ha convertido en un «verdadero ser humano». Esto provoca mucha vocalización por parte de la madre y, poco después, por parte del niño. Hacia el final del segundo mes, el contacto con acompañamientos vocales está bien establecido. La madre y el niño comienzan a mostrar una dinámica de turnos de intercambio al «iniciar» y «cesar» uno y otro sus conductas. Nadie ha descrito este proceso de unión mejor que Daniel Stern.[8]

Nuestros estudios comenzaron después que las rutinas del «toma y daca» y de «comunicación» descritas por Stern hubieran quedado establecidas. Comenzamos en una segunda etapa, cuando la madre comenzó a colocar objetos entre ella y el niño como centros para una atención conjunta. Cuando Jonathan tenía tres meses, su madre ponía los objetos de dos formas. Una de ellas era interponiendo el objeto entre Jonathan y ella mientras se estaban mirando. Cuando ella hacía eso, cambiaba su expresión de una forma característica y estándar:



Mira la linda muñeca.*

7. Robson, K. S.: «The role of eye-to-eye contact in maternal-infant attachment». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1967, *8*, 13-25.

8. Stern, D.; Hofer L.; Haft, W. y Dore, J.: «Interpersonal communication: The attunement of affect states by means of intermodal fluency». Trabajos presentado en la International Conference Infancy Studies, Austin, Texas, marzo, 1982, y en la New York Child Language Group Conference, Nueva York, mayo, 1982.

* La línea superpuesta sobre el enunciado indica, aproximadamente, la acentuación de la entonación de la madre. [T.]

Ella acompañaba la vocalización de una forma característica, moviendo el objeto en la línea de atención del niño y sacudiéndolo o «enfrentándolo». Su segundo contacto era tomar un objeto que el niño ya había observado, y moverlo en el espacio entre ella y el niño, nuevamente sacudiéndolo o acercándolo mientras ella vocalizaba.

La Tabla 4.1 nos presenta una muestra de esos formatos objeto-juego, unos 303 en total para los dos niños. Registra el número de veces que se enfatiza un objeto y el número de enunciados particulares. El destacar los objetos es claramente un hecho de los primeros meses. Hacia el final del primer año ha sido virtualmente abandonado. En lo que se refiere a las expresiones maternas que lo acompañan, es notable que son *más* frecuentes precisamente durante aquellos meses en que los dos niños muestran *menos* signos tanto de entender como de producir lenguaje. Una vez que el lenguaje aparece, la frecuencia comienza a bajar, aunque en el caso de Jonathan vuelve a subir, pero con un modelo y un contenido muy diferentes, como vamos a ver. La lección «implícita» que aparece en estos formatos objeto-juego tempranos, es que el lenguaje acompaña la atención y la manipulación de objetos, y de alguna manera está escalonado por las acciones que se van produciendo. En esta etapa, la vocalización es un «mantenedor de espacio»

Tabla 4.1 • ENFASIS EN UN OBJETO Y ENUNCIADOS PARTICULARES EN LOS FORMATOS DE JUEGO CON UN OBJETO POR LAS MADRES DE LOS NIÑOS

	Jonathan			*Richard*			
	Edad en meses			*Edad en meses*			
	3-9	*10-16*	*17-18*	*6-12*	*13-16*	*17-19*	*21-23*
Número de veces que enfatiza un objeto	124	15	—	75	1	1	—
Enfasis por episodio	2.03	0.29	—	0.82	0.03	0.06	—
Enunciados particulares	704	253	130	830	186	65	100
Enunciados por episodio	11.5	4.87	8.12	9.02	4.76	4.06	3.85
Número de episodios	62	52	16	92	39	16	26

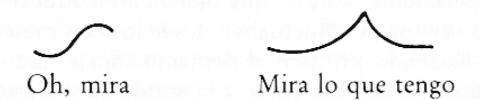
para el lenguaje posterior que será usado cuando los objetos sean manipulados.

Una vez que los niños mostraron una reacción de orientación hacia los objetos presentados en esta forma, reacción que fuera segura y producida fácilmente, cada madre desarrolló una forma rutinaria, característica, de prepararse para la presentación cuando el niño no estaba frente a frente con ella. Esto tomó la forma de un vocativo atencional individualmente estandarizado, basado en el nombre del niño.



A los cinco meses, esos vocativos eran medios cotidianos para conseguir que el niño mirara hacia la madre o buscara un objetivo atencional.

Los vocativos con el «propio nombre» se ampliaron pronto con agregados del siguiente tipo:



John Lyons, en su análisis del cuasi-inglés como una «lengua inicial» experimental, habla sobre tales vocativos atencionales como «deícticos indiferenciados» que especifican que hay algo en algún lugar del ambiente a lo que hay que atender.[9] Sobre el final del primer año estas expresiones se vuelven señales generales de alerta para el niño, indicando la posibilidad de un cambio en el foco de atención.

El trabajo de Maire Logan Ryan sobre esto es particularmente relevante.[10] Ella trabajó con parejas de madres y bebés, con niños de doce meses de edad cuyas madres eran hablantes nativas de Glasgow, y encontró que era mucho más probable que esas madres usaran una forma de entonación creciente cuando cambiaban la referencia hacia otra cosa que la que sus niños estaban atendiendo. Un segundo hallazgo asociado era mucho más impactante: era mucho más probable que el bebé

9. Lyons, J.: «Deixis as the source of reference». En E. L. Keenan (comp.), *Formal Semantics of Natural Language*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1975.

10. Ryan, M. L.: «Contour in Context». Trabajo presentado en la Psychology Language Conference, Stirling, Escocia, 1976.

cambiara el foco de su atención al objeto que su madre sostenía, cuando la madre hablaba con una forma de entonación creciente que cuando no lo hacía.

El trabajo actual sobre la sensibilidad de los niños a esas indicaciones de entonación deícticas indiferenciadas, sugiere que el acento rápidamente ascendente puede tener un poder de atracción «natural» sobre la atención del niño.

La primera fase del manejo de la atención conjunta, muy controlada por la madre, parece dar como resultado que el niño descubra señales en el habla de su madre que indican que la madre está atendiendo a «algo para mirar». Los siete meses parecen ser la edad en la cual nuestros niños alcanzan la sensibilidad para los «deícticos indiferenciados».

Una fase concomitante en el desarrollo es más específica y se relaciona con un avance en la posibilidad del niño de observar *qué* es lo que ocupa la atención de otro. En su forma más simple, consiste en el seguimiento por parte del niño de una línea de atención ajena, relacionada con un objetivo distante de ambos. Michael Scaife y yo[11] hicimos el primer experimento simple, que incluía a un adulto sentado frente a un niño (con sujetos que fluctuaban desde los tres meses hasta algo más de un año), haciendo primero el contacto cara a cara y luego girando noventa grados a la derecha como a la izquierda y mirando hacia afuera atentamente. El turno era acompañado por un acentuado *«oh, look»* (oh, mira). De los ocho a los diez meses, dos tercios de los niños fueron siguiendo la cambiante línea de atención. Al año lo hicieron todos. Butterworth hizo el experimento de forma más cuidadosa,[12] y señaló varios rasgos adicionales en la forma de seguir la mirada. El primero y más importante fue que el niño de un año miraría siguiendo la línea de interés, buscaría un objeto, y, si no encontrara ninguno, se volvería hacia el rostro del adulto para una segunda mirada, después de lo cual se volvería nuevamente hacia afuera. Parecía haber la expectativa de que se pudiera encontrar un objeto. El segundo rasgo era que el niño, en

11. Scaife, M. y Bruner, J. S.: «The capacity for joint visual attention in the infant». *Nature*, 1975, *253* (5489), 265-266.

12. Butterworth, G.: «What minds have in common in space: A perceptual mechanism for joint reference in infancy». Trabajo presentado a The Annual Conference of the Developmental Psychology Section, British Psychological Society, Southampton, setiembre, 1979. Butterworth, G. y Jarrett, N.: «The geometry of preverbal communication». Trabajo presentado a The Annual Conference, Developmental Psychology Section, British Psychological Society, «Language, Communication and Understanding», Edimburgo, setiembre, 1980.

busca del objeto, no giraría hacia afuera una distancia angular mayor que aquella en la cual mantenía el rostro del adulto en la periferia de su mirada. En efecto, él estaba buscando un objeto, pero lo estaba haciendo mientras mantenía al adulto en su campo visual. La búsqueda concurrente de un objeto y el mantenimiento del contacto sugiere que, sin duda, estamos tratando con una forma mucho más específica del manejo de la atención de la que producía el deíctico indiferenciado. Lamentablemente, este tipo de marcación deíctica específica de un supuesto referente, no ha sido experimentalmente combinada con el vocativo de atención no específico que hemos analizado antes, pero hemos señalado informalmente que la posibilidad de un niño siguiendo la dirección de la mirada aumenta cuando la mirada del experimentador, al girar, va acompañada por alguna expresión como «oh, mira».

Voy a apartarme un momento del tema para comentar el aparente alejamiento del egocentrismo que muestran estos niños. Después de todo, ellos *tenían* la posibilidad de «tomar la perspectiva de otro» al investigar el ambiente. Indudablemente, hay muchos aspectos en los cuales tanto los infantes como los niños pequeños son egocéntricos, en el sentido que expresaba Piaget y otros, pero pienso que es necesario reconocer que hay una importante tendencia operativa compensadora. La forma más simple de caracterizarla es decir que los infantes y los niños pequeños, al igual que los adultos, desde muy pronto parecen ser realistas *naïve*, que creen que hay un mundo de objetos «ahí afuera» y que otros están experimentando el mismo mundo que ellos experimentan. Y, ciertamente, cualquiera que sea la posición filosófica que eventualmente tomemos nosotros los adultos, por muy construccionalista que pueda llegar a ser nuestra epistemología, creo que el Realismo *Naïve* es la creencia activa de todo el mundo, punto que ha sido encarado con cierta fuerza filosófica por Hilary Putnam[13] y argumentado psicológicamente por William Hogan.[14]

La atención de los niños alrededor de los seis o siete meses se halla dominada por sus esfuerzos destinados a alcanzar y coger objetos, intercambiarlos, y demás. Hablaremos de ello más adelante en relación con el crecimiento de la petición. Aquí es suficiente decir únicamente que la atención conjunta, en los meses siguientes al punto en que la ac-

13. Putnam, H.: *Mind, Language and Reality*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1975.

14. Hogan, W.: «Theoretical egocentrism and the problem of compliance». *American Psychologist*, mayo, 1975, 533-540.

tividad de alcanzar objetos está bien desarrollada, se halla dominada por la acción conjunta mientras el niño desarrolla el tipo de «esquemas de acción» y *scripts* sobre el mundo que fueron analizados antes. El logro más importante durante esta fase activa, es que el niño se convierte ahora en un *emisor* de señales sobre los objetos deseados y no sólo está comprometido en comprender y descodificar los esfuerzos de los otros para dirigir su atención.

La fase siguiente es crucial y comienza con la aparición de la indicación en el niño. La llamada indicación «pura» aparece a los nueve meses y medio en Jonathan y a los trece meses en Richard. La diferencia de edades puede tener que ver con la edad más temprana a la cual Richard empezó a caminar. Jonathan que comenzó a caminar mucho más tarde necesitó un sistema de señalización de los objetos que no podía adquirir muy fácilmente. Señalar no parecer ser una ampliación o una modificación del alcanzar, incluso del alcanzar convencionalizado, sin esfuerzo, por el cual el niño (como veremos) indica un objeto que desea obtener para él sin prácticamente moverse para alcanzarlo. Parece más probable que el señalar sea parte de un sistema primitivo de marcaje para seleccionar lo más notable. Obviamente, los adultos han hecho que el niño presenciara el señalar, y su habilidad para comprender la señal de un adulto, según nuestros registros, precede en un mes o dos su propia posibilidad de producirla. En el caso de Jonathan, las primeras indicaciones que se observaron eran respecto a objetos situados no muy lejos que se veían a través de la ventana del jardín, a veces acompañadas por un *um* protodemostrativo. Las primeras actividades de señalización de Richard (a veces acompañadas por *da* [esto]) eran para objetos conocidos colocados en contextos nuevos (una taza que la madre se había puesto sobre la cabeza), y para objetos nuevos en contextos familiares (como cuando las cotorras vuelan en el campo cercano a su casa de verano). Las figuras también producen señalización, sobre todo las figuras familiares cuando se ven en un libro. Parece que también se produce señalización en los esfuerzos para dar una ubicación a ciertos referentes inciertos o «abstractos». Debo decir algo sobre una tendencia concurrente antes de poder sugerir lo que esa tendencia puede significar.

Me refiero a la aparición concurrente de expresiones no-estándar pero fonéticamente consistentes, con las cuales el niño comienza a «indicar» objetos. Parece ser el comienzo de una verdadera hipótesis de semanticidad: el que los sonidos vocales particulares, no-estándar, indican tipos particulares de objetos. Estos sonidos vocales toman el lugar de los demostrativos *da* y *um*. En todo caso, para esa época Richard había empezado a producir tales formas modeladas aproximadamente en el habla adulta, por ejemplo, *apoo* por *apple* (manzana), *boe* por *bird* (pájaro), etcétera.

Fue en relación con *boe* que observamos la señalización como un acto locativo muy «abstracto». Como se comentó antes, Richard había estado observando grajos y cotorras (nuevas para él), que volaban esa tarde en un campo cercano a la casa de verano en la cual se encontraba. Esa noche estaba dentro, sentado en el piso (afortunadamente estaba siendo grabado en vídeo). Durante unos momentos estuvo sentado quieto y luego, señalando hacia arriba, pronunció (en forma muy distraída y tentativa) su palabra para *«bird»*, *boe*. Parecía estar ubicando en su espacio «presente» un objeto traído de su memoria. Su lexema, *boe*, sirvió como un especificador nominal de su señal, con un deíctico espacial en ausencia de un objeto real. Magda Kalmar ha observado y fotografiado un fenómeno similar,[15] en el cual un niño, de un nivel de desarrollo semejante al de Richard, está escuchando un reloj sostenido cerca de su oído. Parece desconcertado por el lugar de dónde viene el sonido. Finalmente, señala hacia arriba mientras escucha, como si le diera al sonido un contexto espacial.

Permítaseme comentar brevemente la especificidad referencial de las formas fonéticamente consistentes. *Boe* era muy específico. Su esfera semántica estaba limitada al vuelo de los pájaros. Pero tomemos el *ghee* de Richard. Parecía usarlo en una forma muy parecida a como uno puede usar una expresión como *trasto*. *Ghee* se refería tanto a objetos «nuevos», que eran impresionantes por su aspecto pero pequeños por su tamaño, como a objetos familiares para los cuales no conocía nombre, o a objetos que en alguna forma eran sorprendentes por su contexto o su uso, similar a los que vimos para la señalización. *Ghee* era usado, más bien, para mantener un lugar para objetos que eran «dignos de un nombre».

Una vez que aparecen la señalización y las formas fonéticamente consistentes, son rápidamente recuperadas en los juegos familiares *«Where»* (Dónde) y *«What»* (Qué), que habían sido establecidas mucho antes. La madre de Jonathan comenzó su *Where's the X?* (¿Dónde está el

15. Estoy agradecido a Magda Kalmar, de la Universidad de Budapest, por aportar este impactante ejemplo de señalización de una «hipotética» ubicación en el espacio.

X?) *Where did it go?* (¿Dónde fue?) a los cuatro meses, y la de Richard comenzó su *What's this?* (¿Qué es esto?) para objetos presentes a los nueve meses, en ninguno de ambos casos con la menor posibilidad de una respuesta apropiada. Pero una vez que apareció la señalización, *Where's the X?* (¿Dónde está el X?) se convirtió en un requerimiento *real* de una señalización. Esta rutina queda bien establecida para Jonathan a los doce meses y para Richard de los trece a los catorce meses.

A los quince meses esta pregunta estaba incorporada, por parte de los padres de ambos niños, a los formatos de juego sobre las «Partes del Cuerpo». Where's your nose? (¿Dónde está tu nariz?), etcétera (contestada con una señal apropiada), fue seguida pronto por *What's that?* (¿Qué es eso?) (la madre señalando la nariz del niño). *What's that?*, por supuesto, produce vocalizaciones, luego lexemas no-estándar y, finalmente, nombres.

What's that? y *Where's the X?* son carne y uña. Son ejemplos clásicos de indexicales, en el sentido de relacionar un signo con un elemento de un contexto no linguístico inmediato. El dominio de los niños de esos indexicales, permite que se haga posible el desarrollo de nuevas pautas de conversación que permiten un movimiento hacia un nivel más avanzado de relación intralingüística con el lenguaje (palabras relacionadas con otras palabras, y no simplemente con elementos del contexto no lingüístico). A ello dedicamos nuestra atención a continuación.

«Lectura de libro»: El crecimiento de las etiquetas del discurso

Anat Ninio y yo observamos de forma particular a Richard y a su madre «leyendo libros» a lo largo del segundo año de Richard.[16] Era uno de los juegos favoritos de Richard, e hicimos, simplemente, grabaciones de video de sus ocurrencias naturales sin tener que pedir ninguna «actuación». Parecía una ventana especialmente buena a través de la cual poder observar no sólo como se manejaban los nombres, sino también las descripciones de la acción, todo en el contexto del discurso y del diálogo. Los libros, por supuesto, eran «libros ilustrados». Las formas anteriores de este tipo de «diálogo» eran sobre las partes del cuerpo o sobre cosas, sirviendo como temas los nombres de objetos concretos. Estas formas anteriores también tomaron el formato tipo juego,

16. Ninio, A. y Bruner, J. S.: «The achievement and antecedents of labelling.» *Journal of Child Language*, 1978, 5, 1-15.

como en el dar y tomar y los tipos de intercambios descritos en el capítulo anterior.

El lector recordará que esos juegos imponen roles, toma-y-daca, atención conjunta y una estructura secuencial. La lectura de libros se arma sobre esas técnicas ya establecidas. Pero ahora el intercambio se realiza a partir de temas no-concretos, es decir, imágenes. Las técnicas previamente establecidas, como el toma y daca o turno de palabra son virtualmente perfectas desde el comienzo mismo de la lectura de libros. Sólo alrededor del 1 % de las expresiones de los dos participantes se produce en forma simultánea en lugar de alternadamente.

Desde el principio hasta el final, la madre adapta su participación en la lectura de libros a las aparentes aptitudes del niño. Es difícil saber hasta qué punto es ella «consciente» de lo que está haciendo, ya que se trata de una combinación automática, incluso cuando un niño de cuatro años habla con un niño más pequeño, como tan elegantemente nos han mostrado Rochelle Gelman y Marilyn Shatz.[17]

La variedad de los tipos de enunciados de la madre en la lectura de los libros es notablemente limitada. Ella hace un uso repetido de cuatro tipos clave de enunciados, con una cantidad sorprendentemente pequeña de variaciones de cada uno de ellos. Estos tipos eran: 1) el Vocativo de Atención, por ejemplo, *Look* (Mira); 2) la Pregunta, por ejemplo, *What's that?* (¿Qué es eso?); 3) la Etiqueta, por ejemplo, *It's an X* (Es una X); 4) el Enunciado *Feedback*, por ejemplo, *Yes*. Están ilustrados por un ejemplo de una sesión a 1; 1.1.

MADRE: *Look!* (Vocativo de Atención)
NIÑO: (Toca la figura)
MADRE: *What are those?* (¿Qué son?) (Pregunta)
NIÑO: (Vocaliza un balbuceo y sonríe)
MADRE: *Yes, they are rabbits* (sí, son conejos). (*Feedback* y Etiqueta)
NIÑO: (Vocaliza, sonríe y mira a la madre)
MADRE: (ríe) *Yes, rabbit.* (*Feedback* y Etiqueta)
NIÑO: (Vocaliza, sonríe)
MADRE: *Yes* (ríe) (*Feedback*)

17. Gellman, R. y Shatz M.: «Appropriate speech adjustments: The operation of conversational constraints on talk two-year-olds». En M. Lewis y L. Rosenblum (comps.). *Interaction, Conversation and the Development of Language*. Nueva York, Wiley, 1977.

La Tabla 4.2 contiene la distribución de cada uno de los cuatro tipos de enunciados y sus muestras.

Tabla 4.2 • EXPRESIONES CLASIFICADAS COMO MUESTRAS DE LOS CUATRO TIPOS MAS IMPORTANTES DEL HABLA DE LA MADRE

Tipo/Muestras	*Frecuencia*
I. Vocativo de atención	*65*
Look! (¡Mira!)	61
Look at that! (¡Mira eso!)	4
II. Preguntas	*85*
What's that? (¿Qué es eso?)	57
What are those? (¿Qué son esos?)	8
What are they doing? (¿Qué están haciendo?)	6
What is it? (¿Qué es eso?)	5
What are they? (¿Qué son ellos?)	1
What's on that page? (¿Qué hay en esa página?)	1
What have we got here? (¿Qué tenemos aquí?)	1
What's the next one? (¿Cuál es el siguiente?)	1
What's over here? (¿Qué hay por aquí?)	1
What else can you see there? (¿Qué más puedes ver allí?)	1
What does that do? (¿Qué está haciendo?)	1
What do you see there? (¿Qué ves allí?)	1
What can you see? (¿Qué puedes ver?)	1
III. Etiquetas	*216*
× *(= a stressed label)* × (= un uso referencial)	91
It's an X (Es una X)	34
That's an X (Eso es una X)	28
There is an X (Hay una X)	12
An X (Una X)	12
That's X (Esa es X)	6
There is X (Hay X)	6
Lots of X (Muchas X)	5
They are X-ing... (e.g., going to bed) (Hay X-endo...; X-ando... por ejemplo, yendo a la cama)	5
More X (Más X)	3
They are X (Son X)	3
These are the X (Estas son las X)	3
The X (Las X)	2

Tipo/Muestras	*Frecuencia*
You can see the X (Tú puedes ver las X)	1
That one is an X (Esa es una X)	1
Look at the X (Mira a la X)	1
It says: X (Dice: X)	1
We'll call it an X (Podemos llamarla una X)	1
Kind of X (Tipo de X)	1
IV. Feedback	*80*
Yes (Sí)	50
Yes, I know (Sí, ya sé)	8
It's not an X (No es una X)	5
That's it! (¡Eso es!)	3
Isn't it? (¿No es así?)	2
Not X (No X)	2
No, it's not X (No, no es X)	2
Yes, it is (Sí, es así)	1
That's charming (Eso es bueno)	1
You are right (Tienes razón)	1
No, it's an X, not a Y (No, es una X, no una Y)	1
No, it's an X (No, es una X)	1
Yes, they are (Sí, lo son)	1
Yes, very good (Sí, muy bien)	1
That's not an X (Eso no es una X)	1

Los cuatro tipos de enunciados y sus muestras comprenden, virtualmente, todos los enunciados de la madre en el «formato de lectura» de todo el período estudiado. Para cada uno de los tipos, una *sola* muestra explica desde cerca de la mitad hasta más del 90 por ciento de los ejemplos. Además, la entonación de estos enunciados no cambia, virtualmente, desde las primeras hasta las últimas sesiones (con unas pocas excepciones que comentaremos luego).

Por otra parte, los tipos fundamentales de enunciados estaban dirigidos por un discurso estricto y por un ordenamiento de restricciones.

El orden de los enunciados era acentuadamente estable dentro de un ciclo dado. Se daban casi exclusivamente en el orden:

1) Vocativo de Atención
2) Pregunta
3) Etiqueta
4) *Feedback*

Las variaciones se dan casi siempre bajo la forma de la supresión de un elemento. Se pueden dejar fuera uno o dos pasos por razones que veremos enseguida. Para abreviar, si se da un Vocativo de Atención será, casi con seguridad, el primer enunciado. Si se produce una Pregunta será antes que una Etiqueta o un *Feedback*. En consecuencia, los cuatro tipos de enunciado forman una escala de Guttman ordenada, con más de un 85 por ciento de reproducibilidad, muy lejos del azar.

Como hemos comentado, cuando se deja fuera un paso es por una buena razón. La madre de Richard responde a lo que él hace. Si *él* inicia un ciclo, señalado o vocalizado, ella responde con una Pregunta y omite el Vocativo de Atención. O si él ofrece un etiquetamiento aceptable después de la Pregunta de ella, ella prácticamente siempre prescindirá de la Etiqueta y saltará al *Feedback*. En una palabra, ella le está contestando como lo haría con un interlocutor «real» en un intercambio. Esa premisa provee de la estructura básica para su formato.

Tabla 4.3 • DISTRIBUCION DE LOS ETIQUETAMIENTOS DE LA MADRE Y EL NIÑO POR FOCOS REFERENCIALES

Tipo de Referente	*Porcentaje de Etiquetas de la Madre*	*Porcentaje de Etiquetas del Niño*
Nombres comunes de objetos enteros	88.9	89.8
Nombres comunes de partes de objetos	2.9	4.1
Nombres propios	4.1	4.1
Otros (acciones, atributos,etc.)	4.1	2.0
Porcentaje total	100.0	100.0
Número total de etiquetas	170	49

La madre evita el dilema de Wittgenstein («¿A qué rasgo de un referente hace referencia una etiqueta?»). Cerca del 90 % de sus designaciones se refieren a *objetos enteros* (véase Tabla 4.3), y como la mitad de lo que queda está formada por nombres propios que también pertenecen a los enteros, ella crea pocas dificultades sobre la extracción de rasgos. Si, como proponen Willard Quine[18] e Itzak Schlesinger[19] los individuos que aprenden un lenguaje se implican con la totalidad antes que con las características, la madre de Richard está de su lado. La dirección hacia la totalidad puede no resolver *todos* los dilemas de Wittgenstein, pero parece evitar éste. Prácticamente, no ofrecía confusión a qué se referían las designaciones de la madre de Richard.

18. Quine, W. V.: *The Roots of Reference*. La Salle, Ill., Open Court, 1973.
19. Schlesinger, I. M.: *The Acquisition of Words and Concepts*. Manuscrito no publicado, Jerusalén, The Hebrew University, 1978.

Como respuesta a los esfuerzos de Richard, su madre parecía estar operando con un detallado, recién actualizado «inventario» del conocimiento que él tenía de objetos y sucesos, de las palabras que él había entendido previamente, y de las formas de expresión de las cuales era capaz. Fundamentalmente, le otorgaba el beneficio de la duda cuando hacía un enunciado ambiguo (véase a continuación ejemplos de ello) o «excusaba» con palabras y expresiones amables una respuesta errónea a sus Preguntas. *You haven't seen one of those; that's a goose* (Tú no habías visto uno de esos; es un ganso.) O bien *You don't really know what those are, ¿do you? They are mittens; wrong time of year for those.* (Tú realmente no sabes lo que son, ¿verdad? Son mitones; mala época del año para ellos.) O bien *It's a dog; I know you know that one. We'll find you something you know very well.* (Es un perro; sé que tú lo conoces. Te encontraremos algo que conozcas muy bien.) Pero la madre también podía insistir: *Come on, you've learned «bricks».* (Vamos, tú has aprendido «ladrillos».) Como con los juegos que comentamos en el capítulo anterior, la madre creó, en conjunto, una situación de apoyo y de aceptación. Las excepciones a esta regla (como las excepciones a las máximas de conversación de Grice,[20] son excepciones razonadas cuya función veremos en seguida.

La Tabla 4.4 nos muestra el ritmo y la naturaleza de la participación de Richard en la lectura de los libros. Sus respuestas activas incluyen vocalización, gestos, sonrisas, contacto visual con su madre y búsqueda de un objeto especificado. Se puede notar, y no es sorprendente, que la participación aumenta firmemente con la edad. Y, obviamente, vocaliza más al mismo tiempo que su vocalización se hace más interpretable.

La aparición de algunas etiquetas de léxico estándar al 1;2 hizo que la madre de Richard creyera que el niño había dominado la «hipótesis semántica», es decir, que ahora sabía que los sonidos tienen significado. Ella empezó a actuar como si su hijo fuera capaz de emitir palabras en lugar de simples balbuceos. Sus «imputaciones» para las vocalizaciones del niño cambiaron claramente. Ahora las trataba como si «significaran» algo, o cuando eran ambiguas, como si *debieran* significar algo.

20. Grice, H. P.: «Lohic and conversation». En P. Cole y J. Morgan (comps.), *Syntax and Semantics*, vol. 3. Londres, Academic Press, 1975.

En este último caso, si no podía determinar qué significaban, lo presionaba para que repitiera o para que corrigiera su enunciado. La madre se hizo mucho más firme en sus demandas, aunque se mantenía permisiva en sus interpretaciones.

Tabla 4.4 • PROPORCION DE CICLOS DE LECTURA EN LOS CUALES EL NIÑO EFECTUO RESPUESTAS ACTIVAS

Edad	*Número de ciclos de lectura*	*Porcentaje de ciclos en los cuales el niño hizo por lo menos una respuesta activa*	*Número de turnos activos*	*Porcentaje de turnos activos conteniendo una vocalización*	*Porcentaje de vocalizaciones que son etiquetas léxicas*
0;8.14	2	50,0	4	0,0	0,0
0;11.7	9	55,6	17	35,3	0,0
1;0.25	7	71,4	10	90,0	0,0
1;1.7	6	83,3	13	76,9	0,0
1;1.22	40	37,5	17	41,2	0,0
1;2.7	26	43,8	18	38,9	28,6
1;3.13	36	86,1	60	93,3	50,0
1;3.21	18	88,9	22	95,4	61,9
1;4.14	35	77,1	50	92,0	54,3
1;5.8	19	80,2	32	100,0	28,1
1;5.22	4	100,0	5	100,0	20,0
1;6.1	7	100,0	12	100,0	50,0

Después de la aparición de esos primeros balbuceos fonológicamente constantes, del largo de un lexema, la madre los trató en otra forma. Mientras antes aceptaba de forma permisiva sus esfuerzos de balbuceo, como si fueran *intentos* de etiquetamiento a los cuales ella aportaba una etiqueta correctiva, ahora requería que él contestara más léxicamente. Repetiría el *What's that?* (¿Qué es eso?). Pregunta, con la aclaración frecuente *You know, don't you?* (Lo sabes, ¿no?). Continuaba manteniendo el orden de los tipos de enunciados que hemos descrito antes, pero ahora repetiría uno de ellos, la Pregunta, hasta que Richard lo hiciera satisfactoriamente. Un balbuceo más corto, del largo de un lexema, sería suficiente. La madre había aumentado claramente sus requerimientos.

Una vez que el niño fue claramente capaz de producir palabras o sonidos similares a palabras, su madre incrementó nuevamente la cuota. De la misma forma que antes no aceptó largos balbuceos incoherentes, sino sólo aquellos del largo de lexemas, ahora insistía en palabras. Incluso entonces, se mantenía adaptada a las posibilidades del niño y evitaba presionarlo demasiado fuerte. El juego seguía siendo un juego. Había pocas confrontaciones.

Se dio un paso crucial en el juego del etiquetamiento cuando la madre se dio cuenta de que Richard conocía la etiqueta por la cual ella le estaba preguntando. Empezó ahora a usar una entonación claramente diferente en su Pregunta, para señalar que «Yo sé que tú sabes». Su Pregunta *What's that?* se hacía ahora con una entonación descendente cuando ella preguntaba sobre palabras que (según su estimación) el niño ya sabía. La madre y el niño compartían la distinción presuposicional entre lo *dado* y lo *nuevo*. Cuando la Pregunta, marcada presuposicionalmente, se hacía con entonación descendente, Richard miraba deliberadamente a su madre y sonreía e, incluso, podía llegar a «fastidiarla» demorando un poco la respuesta.

Wallace Chafe [21] formula el interesante punto de que la distinción entre información nueva y vieja es muy semejante a la que se da entre tema y comentario o sujeto y predicado. Y tiene más que un interés pasajero el hecho de que las etiquetas viejas o establecidas sean aquellas sobre las cuales la madre comienza elaborando comentarios y preguntas para una nueva información. Tales como:

MADRE: *What's that?* (entonación descendente)
NIÑO: *Fishy* (Pescado)
MADRE: *Yes, and what's he doing?* (Sí, y ¿qué está haciendo?)

Ahora se aplica la entonación ascendente al «haciendo» de su intervención final, como si se estuviera buscando un predicado de acción (algo nuevo). Y pronto el juego cambia desde el etiquetamiento a la predicación.

¿Qué «motor» psicológico conduce el dominio del etiquetamiento

21. Chafe, W.: *Meaning and the Structure of Language*. Chicago, Chicago Univ. Press, 1970.

por parte del niño? ¿Se trata, como San Agustín creería, de alguna forma de imitación? Es obvio que tiene que haber algún elemento de imitación, pero con seguridad no es imitación «directa». La evidencia se opone a esto. Tomemos primero la repetición del niño de una etiqueta provista por su madre en el lugar apropiado del ciclo. La repite más o menos la mitad del tiempo. Pero este ritmo de repetición no es más alto que el que se produce cuando *él* mismo provee la etiqueta como respuesta a la Pregunta de su madre y luego él mismo la repite. También repite más o menos la mitad del tiempo después del *feedback* de su madre o después que ella repitió la etiqueta que él asignó. Desde otro punto de vista, podemos preguntarnos si el niño se siente más impulsado a contestar la Pregunta que solicita una etiqueta o a repetir una etiqueta que acaba de enunciar su madre. *What's that?* produce ocho veces más respuestas de etiquetamiento que imitaciones de la etiqueta de su madre. El niño está tratando de contestar una pregunta. La etiqueta de la madre le proporciona un modelo para hacerlo. Pero la palabra modelo es para ser usada como *respuesta a una pregunta,* no como una imitación de la madre. El, el niño, está respondiendo a la *intención* de la pregunta de su madre. Raramente refleja la etiqueta de ella.

¿Cómo llegó el niño a entender esa intención?[22] Esa intuición precedió en meses al comienzo del formato de lectura de libros. Probablemente su «origen» es «natural», cualquiera que sea el significado de esta palabra. Lo mismo que la contemplación o la «señalización», ambas también «naturales», la apreciación de la intención de la Pregunta es rápidamente incorporada por la madre a un formato convencionalizado que permite la introducción de signos, anticipaciones y similares. En todos estos casos, la madre convencionaliza sus signos de «intenciones», «objetos» y «sucesos», tan pronto como el niño puede manejar la «comprensión» de sus convenciones. Y entonces continúa, y encaja estas técnicas recién establecidas en las rutinas más nuevas aún, incrementando la cuota cuando juzga que el niño está preparado.

22. Para análisis particularmente penetrantes sobre cómo el niño puede dominar el intento de una expresión, véase: Harrison, N.: *Meaning and Structure: An essay in the Philosophy of Language.* Nueva York, Harper y Row, 1972. McShane, J.: *Learning to Talk.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1980. Denkel, A.: «Communication and meaning». Tesis doctoral, Department of Philosophy, Oxford University, 1977. Shatz, M.: «The relationship between cognitive processes and the development of cognitive skills». En B. Keasy (comp.), Nebraska Symposium on Motivation, 1977. Lincoln, Neb., Nebrasks Univ. Press, 1978.

En cada paso de esta progresión ella está estableciendo un lugar en el cual se pueden sustituir más tarde rutinas más simbólicas. Deícticos indiferenciados son reemplazados por señalizaciones. Balbuceos indiferenciados en respuesta a las Preguntas en el formato de lectura de libros, son reemplazados primero por balbuceos del largo de lexemas, y luego por palabras.

Esto nos lleva a la conclusión de que si el bebé domina las rutinas de un nivel determinado, dispone de una suficiente capacidad de procesamiento como para manejar el paso siguiente, como ha sugerido Marilyn Shatz. Lo que permite que este requisito se cumpla, por supuesto, es la oportunidad de usar, y por lo tanto de perfeccionar, las rutinas comunicativas en el diálogo estructurado, equilibrado, de la madre. Si ahora se preguntaran qué lleva al niño a hacer esos avances, por qué no permanece en el nivel en que estaba, tendríamos que especular acerca de la actividad de un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD) o sobre un impulso más general hacia la competencia. Es obviamente insuficiente decir sólo que el niño tiene más capacidad de procesamiento «liberada» por su mayor dominio. Tiene que haber, también, un impulso que lo lleve a un desempeño lingüístico más evolucionado. En qué consiste tal impulso es algo que continúa siendo un hecho tan misterioso como antes. Pero lo que es suficientemente claro es que la madre y el mundo adulto proveen al citado crecimiento de un sistema de sostén firme. Lo que hemos visto es que a través de este crucial período en el crecimiento de la referencia, la madre permanece estable en sus respuestas de principios a los esfuerzos del niño, cambiando sólo lo suficiente para tomar en cuenta sus crecientes aptitudes, promoviéndolas o impulsándolas suavemente. Ella permanece estable, por decirlo así, de modo que el niño pueda poner a prueba y consolidar sus cambios.

Volviendo a la teoría

Puede ser provechoso volver a ver ahora algunos temas que aparecieron al comienzo del capítulo.

Recuérdese el análisis de Putnam[23] sobre la asimetría de la referencia, así como a la madre física advirtiendo a su niño sobre la electricidad. Pienso que el ejemplo que hemos examinado, es decir, a Richard

23. Putnam, H.: *Mind, Language and Reality.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1975.

y su madre en relación con la referencia, destaca el enfoque de Putnam. El intercambio entre Richard y su madre parece ser regido por el principio de que ningún hablante es *completamente* ignorante, una ampliación del Principio de la Ignorancia Razonable de Putnam, que afirma que ningún hablante es completamente omnisciente. Nos manejamos con la creencia de que todo tema puede ser referido a (o llevado a la atención de) cualquier persona, por medios que le serán comprensibles. Es el principio básico, pienso, sobre el que se negocia la referencia.

La indicación temprana y la «enseñanza de la referencia» de la madre es precisamente de este orden. Con frecuencia, las madres no saben lo que sus niños tienen en mente cuando vocalizan o gesticulan, ni tampoco están seguras de que su propia habla haya sido entendida por sus niños. Pero están preparadas para negociar en la creencia tácita de que *algo* comprensible puede ser establecido. Tomemos el siguiente ejemplo de la lectura de libros de Richard a los veintitrés meses.

MADRE: *What's that?* (¿Qué es eso?)
NIÑO: *Ouse* (Atón)
MADRE: *Mouse, yes. That's a mouse.* (Sí, ratón. Eso es un ratón)
NIÑO: *More mouse* (señalando otra lámina)
MADRE: *No, those are squirrels. They are like mice but with long tails. Sort of.* (No, eso son ardillas. Son como ratones pero con las colas largas)
NIÑO: *Mouse, mouse, mouse*
MADRE: *Yes, all right, they're mice* (Sí, muy bien, son ratones)
NIÑO: *Mice, mice.*

Las negociaciones continuarán, sin duda, en ocasiones posteriores, y Richard podrá, eventualmente, elegir un manejo referencial razonable de ratas y ardillas, como, por ejemplo, los sujetos del experimento de Susan Carey y Elsa Bartlett, que establecieron una forma razonable de manejar *Chromium* (Cromo), después de negociar sus hipótesis alternativas sobre qué color podía éste representar. Los niños dependen de esas posibilidades de corrección de la comunidad lingüística en la que han entrado. Como hemos visto, esto comienza pronto, y puede volverse extremadamente complicado en muy poco tiempo.[24]

24. Véase los planteos de Miller en: Miller, G.: *Spontaneous Apprentices.* Nueva York, Seabury Press, 1977. Carey, S.: «The child as world learner». En M. Halle: J. Bresnan y G. A. Miller (comps.), *Linguistic Theory and Psychological Reality.* Cambridge, Mass., MIT Press, 1978. Bartlett, E. J.: «The acquisition of the meaning of color terms: A study of lexical development». En R. Campbell y P. Smith (comps.), *Recent Advances in the Psychology of Language: Language Development and Mother-Child Interaction.* Nueva York, Plenum, 1978.

Tomemos un nuevo ejemplo, a los veintidós meses. Richard está probando el campo semántico de una palabra con la esperanza de encontrar dónde establecer los límites. El y su madre están examinando juntos un penique inglés:

RICHARD: (Señala la figura de la Reina en una moneda) *Nanny, nanny* (Buela, buela)
MADRE: *What? That's not Granny. It's a lady, yes. Nini is a lady, isn't it?* (¿Qué? Esa no es la abuela. Es una señora. Nini es una señora, ¿no es así?)
RICHARD: (De nuevo señala la moneda) *Nanny, nanny*
MADRE: *You think that's Granny? Oh well, I don't think she'd mind too much* (¿Tú piensas que es la abuela? Bueno, no creo que le importara mucho.)
RICHARD: *Layly* (con una sonrisa para su madre) (Señola)
MADRE: *Queen* (Reina)
RICHARD: *Nanny, nanny*
MADRE: *It's not* (No lo es)
RICHARD: *Nini* (sonríe y afirma con la cabeza)
MADRE: *Yes*
RICHARD: (señala y dice) *Nini*
MADRE: *Have they all got ladies on?* (¿Siempre hay señoras?)
RICHARD: *Nanny, nanny* (señala)
MADRE: *No, it isn't* (No, no lo es)
RICHARD: *Nini*

Y de esta forma, Richard estaba en camino de distinguir a la Abuela de la Reina, y a ambas de las señoras en general. Nótese que esta negociación se desarrolló durante un largo período. A los dieciocho meses, tanto *nini* como *nanny* eran indicadores para zumos. A los veinte, *eeni* lo era para el limón y *nana* era usada para indicar «allí no hay nada» cuando se estaba a la espera de algo. En el período al que corresponde este ejemplo, *nani* podía ser dinero y *nini* señora, y todavía nos

queda mucho por clasificar. A los veintitrés meses, por ejemplo, desaparece *nini*, y a los veinticuatro Richard dice *There is a lady* (Hay una señora).

Pienso que se puede llegar a la conclusión de que el logro de la referencia por parte del niño depende de su dominio del discurso y de las reglas del diálogo tanto cómo de sus aptitudes individuales respecto a las percepciones de unión con los sonidos y con las representaciones del mundo que tiene en su mente. Porque, como hemos visto, la referencia depende no sólo del dominio de la relación entre signo y significado, sino del uso de los procedimientos sociales de común acuerdo con ambos, para asegurar que el signo y el significado en proceso de unión se solapan de una forma negociable con los usos de otros. El paradigma inicial de todo esto es el logro de la atención conjunta, pero como hemos visto con Richard, nuestro sujeto, cuando hubieron pasado un par de años, no estaba calibrando su atención conjunta en objetos «naturales» del mundo perceptivo, sino en cosas tales como si la Reina, su abuela y las señoras en general debían ser consideradas por vía de una o de varias distinciones lingüísticas. Como plantea Hilary Putnam, lo que emerge finalmente es, ciertamente, el resultado de un proceso histórico. John Lyons (como mencioné antes) tituló una vez un ensayo *«Deixis as the Source of Reference»*. Sin duda tenía argumentos poderosos. Yo creo que en este capítulo también se ha hecho una argumentación igualmente poderosa fundamentando la hipótesis que el discurso y el diálogo son también las fuentes de la referencia. Si no lo fueran, cada hablante estaría encerrado en una red de triángulos referenciales aislados de su propia fabricación (si es que realmente estaba en condiciones de construir por sí solo una red como esa).

5 El desarrollo de la petición

De todas las formas de uso del lenguaje, la petición es la que está más comprometida con el contexto. Ya sea que pidamos información, cosas, servicios, o simple reconocimiento, debemos adaptarnos a la capacidad de quien escucha, a sus límites, a nuestra relación con él y a las convenciones que él acepta, tanto en el lenguaje como en el mundo real. La finalidad de la petición es conseguir que alguien entregue cosas. Y las cosas están en el mundo real, no sólo en el lenguaje.

En consecuencia, la petición es un tema rico en el estudio de la pragmática y ha sido estudiada con una variedad de enfoques: por su lógica subyacente lo estudió Hintikka[1] por sus formas gramaticales, Jerrold Katz,[2] y por la parte que tiene en la teoría del acto de habla John Searle.[3] Pero hay una sorprendente carencia de trabajos sobre la *adquisición* del acto de la petición, aunque sabemos algo sobre la adquisición, por parte del niño, de las reglas de inversión sintáctica en la forma interrogativa, o que hay una proporción grande de interrogantes dirigidos a niños prelingüísticos, o (más cerca de nuestro objetivo aquí) que el niño pequeño es sensible, desde muy temprano, a las condiciones de felicidad de la petición, tal como Garvey [4] ha demostrado.

1. Hintikka, J.: «Questions about questions». En M. K. Munitz y P. K. Unger (comps.), *Semantics and Philosophy,* Nueva York, Nueva York Univ. Press, 1974.
2. Katz, J.: «The logic of questions». En M. K. Munitz y P. K. Unger (comps.), *Semantics and Philosophy*. Nueva York, Nueva York Univ. Press, 1974.
3. Searle, J.: *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1969.
4. Garvey, C.: «Requests and responses in childrens speech». *Journal of Child Language,* 1975, 2, 41-63.

Nuestro objetivo en este capítulo, como en el último, es pragmático: explorar el crecimiento de la petición en nuestros dos jóvenes sujetos: Richard y Jonathan. Lo mismo que la referencia, la petición comienza en forma difusa y «natural», con el niño gesticulando y vocalizando de una forma interpretable, indicando *que* está necesitado de algo, pero no indicando *qué* es lo que desea. Estos «signos» de ninguna manera son convencionales al comienzo: quejarse, llorar, alcanzar, etcétera. Del trabajo de D. M. Ricks[5] y otros, surgen algunas pruebas de que cuando el niño tiene tres o cuatro meses la madre es capaz de distinguir diferentes tipos de llanto: de hambre, de dolor, etcétera. Pero su corrección es fundamentalmente atribuible a la habilidad de la madre en *interpretar* lo que el niño «necesita» más que a la forma en que él está vocalizando. El contexto es virtualmente todo.

Hay interesantes cambios evolutivos en las formas de inferencia que guían las interpretaciones de la madre. Christopher Pratt, en su tesis de Oxford sobre la socialización del llanto,[6] nos dice que hasta las veintiséis semanas de edad la madre interpreta el llanto del bebé como un indicador típico de frustración, incomodidad, hambre o deseo de ser levantado. Las necesidades del bebé se consideran «físicas». Además, Pratt encuentra que antes de las veintiséis semanas es más posible, en efecto, que el niño deje de llorar cuando la madre responde atendiendo esas necesidades físicas, alimentándolo, volviéndolo a acomodar, o confortándolo. Sobre las veintiséis semanas, la madre comienza a interpretar los llantos del niño por «razones» más psicológicas. Y es alrededor de ese tiempo cuando el niño está crecientemente dispuesto a responder a las intervenciones «psicológicas» de su madre: el ofrecimiento de un objeto, el entrar en «conversación», y otras.

El próximo cambio real se produce unas pocas semanas después, alrededor de los ocho meses, cuando el niño comienza a mostrar la primera indicación referencial interpretable de *qué* es lo que pide. Para esta época, sus señales de demandas se han vuelto muy socializadas. Toman la forma de un llanto mucho más ritualizado: menos persistente, más marcado por pausas durante las cuales el niño observa la comprensión de la madre o de otros adultos. También acústicamente su llanto

5. Ricks, D. M.: «The beginnings of vocal communication in infants an autistic children». Tesis doctoral inédita. London University, 1972.

6. Pratt, C.: «The Socialization of Crying». Disertación doctoral no publicada, University of Oxford, 1978.

se hace más «convencional», su «apagado» espectro sonoro inicial es reemplazado por llantos con una frecuencia fundamental más pronunciada. Las señales de petición del niño progresan constantemente hacia la convencionalización en esta forma, incluso antes de que pueda indicar *qué* desea. Los aspectos ilocutivos de la petición crecen antes de que se presente el elemento referencial. En la medida que la madre puede dar una interpretación de un referente apropiado del contexto, el niño adapta sus llantos a esas condiciones de felicidad como la madre las impone: prohibiciones de «berrear», espera que lo levanten, etcétera. Pero una vez que el niño está en condiciones de indicar no sólo *qué* quiere algo, sino *qué* es lo que quiere, la convencionalización se mueve a un ritmo mucho más rápido.

La exactitud y rapidez de la madre para interpretar lo que quiere el niño depende también, obviamente, de su habilidad. Pero éste es un interesante progreso. El momento en el cual nuestras dos madres comenzaron a interpretar con éxito las intenciones referenciales en la señalización de sus hijos, fue justamente cuando nosotros, los «mirones», fuimos capaces de hacerlo. Tenía que ver totalmente con la «maniobra referencial de petición»: extensión del brazo *hacia* el objeto deseado, lo que ocurría en ambos niños hacia los ocho meses. Al comienzo, esta extensión es como si fuera «real»: es esforzada, el cuerpo está inclinado con la extensión del brazo, y el niño hace «esforzados» ruidos mientras abre y cierra su mano extendida. En unos pocos meses, esta extensión del brazo se vuelve estilizada y convencional. La extensión del brazo se hace ahora con la mano abierta, sin esfuerzo, y la vocalización que la acompaña, como veremos, se hace distintiva. Se trata de una «extensión ostensiva» que parece querer indicar un objeto deseado. Pero *no* es una señal. Sólo mucho más tarde el niño combina una «señal pura» con una petición para indicar lo que quiere. Se trata más bien de un claro ejemplo de una forma de indicar que está vinculada a la petición.

En ambos niños distinguimos tres tipos fundamentales de petición. La primera, y de procedimiento más simple, es la *petición de un objeto*. La petición de un objeto se elabora desde una fase temprana cuando está dirigida sólo a un objeto presente, cercano y visible, con frecuencia en posesión de un adulto que puede estar ofreciéndolo al niño; hasta formas posteriores dirigidas a objetos remotos pero visibles, y fuera del alcance y a una forma diseñada para pedir objetos que no están a la vista.

Al segundo tipo lo he llamado *invitación*, porque es la petición que se hace a un adulto para que se incorpore con un papel específico a un

juego interactivo. Por supuesto, esas peticiones tienen su contexto en las rutinas muy familiares, como el intercambio de un objeto o los juegos analizados en un capítulo anterior.

Un tercer tipo es una *petición para una acción de apoyo,* en la cual el niño trata de conseguir la fuerza o la habilidad de un adulto para que lo ayude a lograr un fin deseado. Con frecuencia, estas peticiones requieren que el niño tenga algún conocimiento de la estructura de la tarea que tiene entre manos, pero esto puede no darse al comienzo. Pero en la medida en que las peticiones de apoyo se hacen mas especializadas, dependen tanto de la representación de las tareas que tiene el niño como de su competencia comunicativa. Las invitaciones pueden aprovechar los procedimientos ya establecidos de los juegos. Las peticiones para una acción de apoyo requieren que el niño combine su conocimiento de la tarea con su conocimiento de cómo señalar.

El papel de la madre cambia en cada tipo de petición. En uno tiene que entender qué objeto quiere el niño; en otro, para qué es la invitación; y en el tercero, qué tipo de ayuda es la que necesita el niño. Pero en los tres tiene asimismo una función común, que es la de «enseñar», por informal que ésta sea. La madre es, por así decir, la «agente de la cultura», y es ella quien refuerza las condiciones de felicidad de la petición y, como veremos, con una gran dosis de negociación.

La incidencia de los tres tipos de petición en las diferentes edades se presenta en la Tabla 5.1

Petición de objeto

Los primeros requerimientos de objetos del niño tienen reciprocidad, generalmente, con la oferta del adulto: la madre tiende un juguete en forma invitante y el niño se acerca a él extendiendo su brazo, como vimos antes, y el adulto se lo entrega. De los aproximadamente cincuenta y siete objetos que pidieron los dos niños de los ocho a los catorce meses, cuarenta y siete (82 %) estaban en poder de otra persona. Con frecuencia, el acercamiento estaba acompañado por una queja o por un sonido de esfuerzo. El primer requerimiento de objeto aparece, entonces, como un complemento de la «toma de posesión» de algo que posee otro. Hasta alrededor de los nueve meses, la mirada del niño está dirigida exclusivamente al objeto que está pidiendo. En efecto, los dos niños sólo miraron los rostros de sus madres cuando fallaron en la toma

Tabla 5.1 • PORCENTAJE DE PETICIONES DE DIFERENTES TIPOS HECHOS POR JONATHAN Y RICHARD A DIFERENTES EDADES

	Edad de los niños en meses					
	8-10	*11-12*	*13-14*	*15-16*	*17-18*	*20-24**
Peticiones para:	*(porcentaje)*					
Objetos cercanos y visibles	65	100	63	49	23	11
Objetos remotos o ausentes	—	—	11	23	11	24
Representación de un rol conjunto	—	—	19	14	25	39
Acción de apoyo	35 **	—	7	14	41	26
Número total de peticiones	26	23	27	22	54	38
Minutos de grabación	210	150	150	150	150	150
Número de peticiones hechas cada 10 minutos	1,2	1,5	1,8	1,5	3,6	2,5

* Sólo Richard
** Sólo Jonathan

de posesión de los objetos buscados. Susan Sugarman [7] describió el «esquema objeto» del niño como algo independiente, al comienzo, del «esquema madre». Pero no podía ser completamente así ¿Por qué, si no, estaría él tentado de pedir objetos que estén especialmente en posesión de ella? Tampoco trata de coger el objeto directamente. Primero gesticula, extendiendo su mano *hacia* el objeto y haciendo pausas. Se registró sólo un ejemplo de una forma rotunda de asir (a los once meses) y fue cuando el objeto deseado lo tenía otro bebé. Esto seguramente sugiere que el niño, aun en este período más temprano, reconoce la petición como una forma de cambiar la posesión por medios indirectos. Pero es cierto que sólo cerca de los nueve meses los dos niños echan una mirada a sus madres al mismo tiempo que se acercan al objeto. Ya sea que al comienzo sean independientes o no, el «esquema objeto» y el «esquema madre» parecen estar mejor coordinados con el tiempo.

7. Sugarman, S.: «Some organization aspects of preverbal communication». En I. Markova (comp.), *The Social Context of Language.* Nueva York, Wiley, 1978.

Después suceden dos cosas. La primera es que el acercamiento del niño al objeto se convierte en lo que mencionaba como un acercamiento estilizado y ostensivo, sin signos de esfuerzo o de queja. Los sonidos de esfuerzo que acompañaban fueron reemplazados por estilizadas llamadas de petición: *huhmm* para Jonathan y *heaah* para Richard. Sin embargo, los niños todavía eran deficientes en reconocer la recepción del objeto cuando se les pasaba éste. El acto de echar una mirada a la madre cuando recibían el objeto, ocurrió sólo una vez cada cinco hasta los dieciséis meses. A esa edad, los niños miraban bastante regularmente hacia el rostro de la madre, tanto cuando ellos hacían su ostensivo acercamiento acompañado vocalmente, como en la recepción, siempre que su «ansiedad» no fuera excesiva. Más comúnmente reconocían el papel de la madre como poseedora y como merecedora de una petición. Si los niños estaban muy ansiosos, volvían al acercamiento esforzado y quejoso. En todo caso, el formato de esta variante más socializada de la petición de objeto, ya estaba bien establecido a los dieciocho meses. Y en ese momento comenzó a servir como «portador» de más formas de habla.

A los dieciséis meses, por ejemplo, Richard reemplazó su vocalización de petición *heaah*, por un extraordinariamente bien articulado *ghee*, que se mencionó en el capítulo anterior. Este, a su vez, fue reemplazado por balbuceos encadenados semejantes a oraciones, en la misma posición privilegiada, acompañando al acercamiento ostensivo y fácil. El favorito era *n-gah-gho-ah-di*.

Poco después de los dieciocho meses, estos encantadores, muy interrogativos encadenamientos, se marginaron para ser reemplazados, en la misma posición, por idiosincrásicos lexemas como *bauble* (*apple*, manzana), acompañados por un acercamiento a un libro en el estante que contenía una lámina favorita de una manzana. Y, por supuesto, a los veinte meses el acercamiento ostensivo comenzó a desaparecer, reemplazado por un nuevo modelo de entonación. *Heaah* o *ghee* se convirtieron ahora en la palabra fundamental en un enunciado que contenía un lexema idiosincrásico en posición terminal. El lexema recibió la acentuación antes que el «marcador del requerimiento», como en *Heaah moo-louse* («*Want the mouse*») (Quiero el ratón), con la primera sílaba, *moo*, acentuada. Y no mucho después, a los veintidós meses, también

se deja *heaah*, y las combinaciones de dos-palabras significando Recurrencia (*more mouse*) (más ratones) y Posesión (*Richard cake*) (pastel Richard), hicieron su aparición en el formato de requerimiento. En un palabra, las formas gramaticales y las relaciones semánticas son usadas en el mismo formato para reemplazar las formas inventadas que se usaron inicialmente para señalar tanto la intención de pedir como el objeto deseado. El formato fue el firme vehículo del desarrollo. Parecía no haber ninguna prueba de que la madre hubiera modelado deliberadamente las formas gramaticales que aparecieron en el habla del niño. Las formas gramaticales correctas, más bien se ofrecieron para quitarle ambigüedad a las *interpretaciones* de la petición del niño: *Do you want more X? Is that what you want?* (¿Quieres más X? ¿Es eso lo que quieres?). Eran esfuerzos genuinos, no pedagógicos, que efectuaba la madre para entender el enunciado del niño. Está claro que estos enunciados servían como modelos, pero no eran, por así decir, ofrecidos a priori para ser imitados.

La pedagogía, más bien, está reservada para crear en la mente del niño una sinceridad preparatoria, esencial, y condiciones afiliativas al hacer una petición. La madre de Richard, por ejemplo, está particularmente ansiosa, desde el comienzo, para asegurar la sinceridad de sus peticiones: *Do you really want it?* (¿De veras lo quieres?) es uno de los enunciados más consistentes. Más adelante, ella se empezó a preocupar por condiciones esenciales de la petición: ¿necesitaba ayuda realmente Richard, o podía actuar por sí mismo?: *Come on, you can do it, come on* (Vamos, tú puedes hacerlo, vamos) o, en una ocasión, *Come on, make the ultimate effort* (Vamos, haz el último esfuerzo). Por condiciones afiliativas quiero decir aquellas en las que el niño tiene que considerar a su madre como un aliado antes que como un adversario: *Don't shout or I won't give it to you* (No grites o no te lo daré).

Había una suave presión por parte de la madre para conseguir que su niño usara las formas avanzadas que ya se había mostrado capaz de usar en un discurso anterior. Era más o menos lo mismo que con el crecimiento de la referencia, donde la madre no hubiera aceptado una forma menos avanzada cuando creía que una forma más elevada estaba al alcance de su niño. Ella no accedía siempre, y en alguna ocasión hasta regañaba: *No, banging won't produce it* o *What's all that about? It's not very informative, you know* (No, golpear no lo logrará, o ¿Qué es todo eso? No es muy informativo, sabes). En efecto, la mitad de las respuestas de la madre de Richard a las peticiones de objetos hasta los ca-

torce meses incluía algún esfuerzo para que el niño hiciese por sí mismo el acto en cuestión o para que especificara más claramente lo que deseaba. Después de eso, ella se relajó mucho, pero era porque el niño había aprendido a dominar las condiciones de felicidad del requerimiento.

El formato de la petición sufrió una elaboración mayor en la mitad del segundo año de ambos niños. El cambio se produjo con dos nuevas variantes en la petición: la petición de objetos ausentes y la petición de ayuda para desarrollar alguna actividad (nos extenderemos sobre ello más adelante). La primera de estas variantes requiere, por supuesto, un grado de especificación que no es necesario cuando un objeto está al alcance de la mano o a la vista. Un objeto que está fuera de la vista requiere el uso de nominales para una especificación fácil. Y los nominales entran en uso en este período. Antes estaban allí, pero ahora tenían una nueva función, y la nueva función parecía estimular su crecimiento posterior y la enseñanza posterior por parte de la madre, sobre todo en la provisión de «palabras». Por supuesto este crecimiento era concurrente con los desarrollos descritos en el capítulo anterior.

Otra forma de especificar un referente remoto es indicarlo por su «lugar canónico» y por su nombre: por ejemplo, señalando o nombrando la nevera donde está colocado un alimento deseado. Mientras este procedimiento depende de la interpretación contextual de la madre, reduce muy considerablemente la inseguridad. Si no se tiene un nombre para un objeto, señalar su ubicación habitual sirve perfectamente. Este fue un recurso usado por ambos niños hasta que sus léxicos alcanzaron la amplitud de objetos que ellos deseaban.

Los pedidos remotos o fuera de sitio comenzaron a la edad crítica de catorce meses para ambos niños. Curiosamente, el usar el «lugar canónico» como vehículo para indicarlos, produjo algo de regresión en ambos niños. Una vieja forma —vocalización más acercamiento— estaba cubriendo una nueva función, pero lo hacía bien. Cuando fallaban, los acercamientos ostensivos de esta clase comenzaron a comprometer todo el cuerpo nuevamente. Las vocalizaciones que acompañaban se hicieron más prolongadas, más insistentes. Para Richard, sus típicos *heeeaah* se estiraron, aunque se mantenía su entonación descendente. Jonathan impuso una entonación ondulante en su prolongado *hmmmmmh*, fluctuaciones en el acento de su voz que se daban al unísono con su brazo y cuerpo estirados que se balanceaban hacia el objeto. Pero se produjo un avance. En contraste con el pedido de objetos cercanos, ahora se alternaba la mirada entre el sitio del objeto y la madre.

Pero con todo eso, se daba con frecuencia que las madres no podían entender lo que sus hijos querían (Tabla 5.2). Como resultado, los interrogaban más duramente sobre *qué* querían. En cierto sentido, el niño fue forzado a los nominales para conseguir las cosas, no porque la madre insistiera sino por buenas razones funcionales. De hecho, el intercambio entre ambos se volvió más interpersonal. El niño no sólo miraba con más frecuencia hacia su madre cuando hacía un pedido remoto, sino que ahora estaba más dispuesto a reconocer la recepción del objeto. Aproximadamente en seis de cada diez pedidos fuera del lugar, Richard «reconoció» la recepción con un excitado y «satisfecho» *aahhuh,* que era una versión prolongada de su reconocimiento de objetos cercanos. La sonrisa también se producía en alrededor de un tercio de las peticiones de este tipo que hacía Richard, e incluso Jonathan producía la sonrisa ocasional en el reconocimiento. Ambos niños parecían ser más sensibles al papel de la madre como agente voluntario para satisfacer sus ruegos. Pienso que esto podía tener que ver con que ellos percibían la inseguridad que tenía ella en entender lo que le estaban pidiendo.

Jonathan nos dejó a los dieciocho meses. A esa edad Richard pedía regularmente con nominales. Incluso a los dieciséis meses pedía un libro de un estante alejado combinando su *ghuk (book)* (libro) con su acercamiento ostensivo. A los dieciocho meses, la comida y la bebida familiar de la cocina estaban regularmente etiquetadas: por ejemplo *guikhi (biscuit)* y *an-ni (juice)* para galleta y zumo respectivamente. Lo mismo para los juguetes familiares pero distantes, como *Teddy.* Estos nominales siempre estaban combinados con un acercamiento ostensivo inicial. Pero cerca de los veintiún meses (cuando ya tenía una buena reserva de nominales), por primera vez *comenzó* a pedir con un nominal y sin acercamiento. *Sos-man* (*saucepan,* cacerola) fue articulada de palabra *antes* de que gesticulara pidiéndola. Y muy poco después la gesticulación para pedir desapareció del todo. El nominal solo era suficiente, aunque todavía no se le había incorporado la entonación distintiva de la petición. Sólo volvía a los gestos cuando su lexema nominal no le servía para comunicarse. Y estos eran acompañados por vocativos tales

Tabla 5.2 • RESPUESTAS VERBALES DE LAS MADRES A LAS PETICIONES DE RICHARD Y JONATHAN DE OBJETOS AUSENTES Y REMOTOS HECHOS A VARIAS EDADES

	Edad de los niños en meses 14-16	17-18	21-24	*Ejemplos de enunciados típicos de las madres en cada categoría*
	Porcentaje tipo de pregunta o tema de enunciado por la madre			
Preguntas sí-no cerradas que quitan ambigüedad al referente	46	36	24	*Do you want your book?* (¿Quieres tu libro?) *Is this what you were after?* (¿Es esto lo que buscabas?)
Pregunta «que» abierta sobre el referente	18	11	5	*What do you want?* (¿Qué quieres?) *Where is it?* (¿Dónde está?)
Pregunta abierta para mayor información sobre tarea/meta	3	5	12	*Where are you going?* (¿Adónde vas?)
Imponiendo condiciones a la petición	3	37	25	*Darling, it's* not time (Querido, *no es la hora*). *You've got some. You can't have more.* (Tienes algunas. No puedes tener más.)
Señalando la comprensión de la petición	15	5	22	*Alright. I'll get it. I'll bring you some more.* (Bien. Lo conseguiré. Te traeré algunas más.)
Lecciones por repetición de «educación» y «fonología»	10	5	9	*Not sauceman, saucepan, with a* p, p, *in the middle.* Thank *you.* (No se dice «sauceman» sino «sancepan» [cacerola], con una *p, p,* en el medio. *Gracias.)*

	Edad de los niños en meses 14-16	17-18	21-24	*Ejemplos de enunciados típicos de las madres en cada categoría*
Otro	5	1	3	(No relacionado con la petición en forma directa; por ejemplo, *You are not by any chance «ya»?* ¿Por casualidad no eres? ¿Verdad?)
Total de peticiones del niño	8	4	9	
Total de enunciados de la madre	39	19	45	
Promedio de enunciados adultos por petición	4,8	4,8	5,0	

como *mummy, get up, need mummy* (mamá, levántate, necesito mamá). De hecho, Richard se estaba moviendo de la petición de un objeto a la petición de una acción de apoyo. Por ejemplo, dirigiendo a su madre hacia su objetivo, de lo que hablaremos más adelante.

Unas palabras sobre el «lugar canónico», idea analizada por primera vez por John Lyons.[8] Pienso que se trata de un procedimiento deíctico clásico. Ambos niños comenzaron a solicitar objetos no alcanzables que se encontraban en lugares estandarizados: comida, bebida y libros. Hasta los diecisiete meses, por ejemplo, casi todas esas peticiones de Richard eran para libros, que habitualmente estaban situados en un estante alto. Una vez que empezó a usar los nominales, sus peticiones se colmaron de diversidad. Porque ya no estaban sujetos al factor lugar. Sin embargo, Richard utilizó estos primeros nominales para el libro con lugar fijo, las galletas y el zumo, aunque sabía perfectamente dónde estaban y cómo indicar su lugar canónico. Los primeros nominales usados de esta forma *no* se adoptaban como resultado de una absoluta necesidad.

La Tabla 5.2 sintetiza la forma en que las madres contestaron la petición de objetos no presentes por parte de sus niños. Hasta los dieciocho

8. Lyons, J.: *Semantics.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1977 (véase especialmente el capítulo 15). Stephen, L.: *History of English Thought in the Eighteenth Century.* Londres, John Murray, 1902; reimpreso en 1927.

cho meses, más de la mitad de las respuestas eran sobre la referencia: *What do you want? Do you want a book?*, etcétera. (¿Qué quieres? ¿Quieres un libro?). Cuando en el último cuarto de su segundo año Richard llegó a usar las palabras con más eficiencia, cambió el énfasis de su madre. Comenzó a presionar para lograr refinamientos en la fonología. La petición del niño de *sos-man* era contestado con *No, not sauce-man, sauce-pan, with a "p", "p" in the middle* (No, no «sauceman», «sauce-pan», con una "p", "p", en el medio).

Y la madre comenzó a pedir palabras reales en lugar de palabras de «bebé».

RICHARD: (señala el fuego en la chimenea, preguntando) *agho-wa-wa-wa-wa*
MADRE: *Fire* (fuego)
RICHARD: *wa*
MADRE: *Don't say «wa-wa». Fire, Richard.* (No digas *wa-wa.* Fuego, Richard)
RICHARD: *Fire*
MADRE: *That's better.* (Eso está mejor.)

Los requerimientos de objetos desplazados prueban claramente ser terreno fértil para reforzar condiciones de felicidad. Al año y medio, más de la tercera parte de las respuestas de las madres tenían que ver con «lecciones de actos de habla», y más tarde un cuarto de ellas. En lo fundamental, estas lecciones eran las lecciones estándar sobre las condiciones de felicidad.

1) Los requerimientos deben reflejar una genuina necesidad de ayuda. No pidas objetos que puedas obtener por ti mismo:
You want a car, don't you? Why not make a bit of effort and try and get it? (¿Quieres un auto, verdad? ¿Por qué no haces un poco de esfuerzo y tratas de conseguirlo?)
El niño no debe pedir tampoco cosas que ya tiene:

JONATHAN: (mientras está masticando una galleta indica que quiere otra)
MADRE: *You haven't finished that one yet, have you? You're still eating it.* (Aún no has terminado esa, ¿verdad? Todavía la estás comiendo.)

JONATHAN: *unmmmmmmh* (acercándose de nuevo)
MADRE: *You're getting to be a greedy little boy, aren't you!* (¡Estás empezando a ser un niño glotón!)
JONATHAN: (se vuelve hacia la madre, luego señala de nuevo) *mmmmmmh* (se acerca con la otra mano) *mm-uuh*
MADRE: *Mummy'll give you another half when you've finished that one, mm. Have you finished that one?* (Mamá te dará otra mitad cuando hayas comido esa, *mm.* ¿Ya la has terminado?)

2) Las condiciones de «horario» deben ser respetadas. La madre contesta una petición de Richard que quiere una galleta entre las comidas, *Darling, it's not time* (Querido, no es hora). Frente a la insistencia de Richard, la madre continúa:
Do you want a drink?... If you want a drink you can have one (¿Quieres una bebida?... Si quieres una bebida puedes tomarla.) *...Do you want a drink? Because that's all you're having...* ¿Quieres una bebida? Porque es todo lo que tendrás...)
Y cuando Richard todavía se queja:
That's your fault because you didn't eat enough breakfast. (Es culpa tuya, porque no comiste lo suficiente en el desayuno.)
En este caso, no sólo le está enseñando que existe un horario, sino que también está introduciendo la idea de sustitución, ofreciendo una alternativa a su pedido no apropiado.

3) Los requerimientos no deben exigir un esfuerzo excesivo por parte de los demás. El niño no puede, por ejemplo, esperar que su madre haga un viaje por cosas que no son realmente necesarias:
You want your other book. Well, that's upstairs. (Tú quieres tu otro libro. Bueno, está en el piso de arriba.)

4) El voluntarismo de la demanda tiene que ser respetado en los requerimientos del niño. La madre le recuerda que su papel es el de una «agente voluntaria», y lo hace subrayando el uso de agradecimientos y expresando un exagerado *gracias* cuando ella accede a la petición.

5) Finalmente, cuando la madre no puede o no quiere acceder, espera que su niño entienda y acepte sus *razones* verbales, con las cuales intentó distraerlo previamente ofreciendo, simplemente, un objeto alternativo:

RICHARD: (le alcanza la taza a su madre) *more* (más)
MADRE: *You've got some. You can't have more.* (Tienes un poco. No puedes tener más)
RICHARD: (hace un gesto hacia el estante de libros)
MADRE: *What are you expecting to come from up there? Hmm? There aren't any more books, you know.* (¿Qué es lo que estás esperando que venga de ahí arriba? ¿Hmm? No hay más libros, sabes.)
RICHARD: (acomodando platos y cucharas como para una supuesta reunión de té) *more...* (más) (—) *spoons* (cucharas) (corre hacia la cocina)
MADRE: *But we've got enough spoons, one for each plate.* (Pero si tenemos suficientes cucharas, una para cada plato.)
RICHARD: *plate* (vuelve a la madre, sonriendo)
MADRE: *Each plate has a spoon.* (Cada plato tiene su cuchara.)
RICHARD: (reanuda la reunión de té)

En otros contextos, como veremos, es ella quien requiere que *él* dé razones.

Con una variedad de medios —algunos bastante sutiles— estas madres enseñan a sus niños, justo en el momento en que están en el borde del habla léxico-gramatical, que las peticiones *piden* en lugar de *exigir*, que se efectúan solamente para servicios que uno no puede realizar por sí mismo, y que no deben pedir un esfuerzo «excesivo» de los otros. También pusieron en claro desde el comienzo, que los requerimientos están relacionados con los horarios y con las situaciones de escasez. Además, son explicables y pueden ser explicados con razones, sobre todo las del momento. Obviamente, las «lecciones» son tanto culturales como lingüísticas, pero el uso del lenguaje es de lo que trata principalmente la cultura.

De modo que cuando terminamos este primer tiempo de exámenes de las formas más simples de petición, la petición de objetos, tenemos que llegar a una conclusión tentativa. La adquisición del lenguaje parece ser un subproducto (y un vehículo) de la trasmisión de la cultura. Inicialmente, los niños aprenden a usar un lenguaje (o sus precursores prelingüísticos) para conseguir lo que quieren, para poder jugar, para mantenerse conectados con aquellos de los cuales dependen. Actuando así, encuentran los límites que prevalecen en la cultura que los rodea, corporizados en las restricciones de sus padres y en las convenciones. El mecanismo que maneja toda esa estructura, no es la adquisición del lenguaje en sí, sino la necesidad de manejarse bien con las exigencias de la cultura. Este punto debiera ser tan obvio como para no necesitar comentario. Pero de hecho, a menos que uno mantenga la vista puesta en la pragmática del lenguaje, puede ser fácilmente pasado por alto. Leslie Stephen comentó una vez que la gente no se siente melancólica porque inventara el Infierno. Inventó el Infierno porque estaba melancólica. Por la misma razón, los niños comienzan a usar el lenguaje no porque tengan una capacidad de uso del lenguaje, sino porque tienen necesidad de conseguir la realización de cosas que su uso les confiere. Los padres los ayudan con un espíritu semejante: los quieren ayudar a convertirse en seres humanos «civilizados», no sólo en hablantes del lenguaje.

Una vez que comienzan a usar el lenguaje de esta forma «civilizada», los niños se convierten en criaturas del lenguaje, dominadas por sus limitaciones culturales y lingüísticas, con tanta seguridad como los hombres de la Edad Media eran dominados y formados por el concepto de Infierno.

Cuando la lingüística evolutiva ignora esta verdad evidente, corre el riesgo de hacerse remota respecto a los motivos y a las fuerzas determinadas que controlan el curso de la adquisición del lenguaje.

Invitaciones para una acción conjunta

Nuestros niños parecen usar tres formas de requerimiento «invitacional»: a) uno asimétrico, en el cual a los adultos se les pide que sirvan como «agentes», siendo el niño el «receptor», como en la «lectura de libros»; b) otro paralelo, en el cual el niño y el adulto *comparten* una experiencia o una acción, como cuando el niño le pide a su madre que miren juntos la nieve por la ventana o que lo ayude a llevar algo; y c) el tercero alternativo, por ejemplo, una invitación a un juego en el cual el niño y el adulto se turnan, como cuando la madre construye una estructura con cubos y el niño los tira al suelo. Ninguna de estas formas parece ser la «primera» o más frecuente.

Las primeras invitaciones toman la forma de «representación» por parte del niño. De esta forma primitiva, el niño simula una parte de la acción deseada, como botar arriba y abajo en la rodilla de su padre,

para conseguir que el adulto lo haga botar por su propia acción. Meredith Crawford[9] observó esa conducta en los jóvenes chimpancés intentando conseguir la ayuda de otro animal para tirar de una caja demasiado pesada. El animal solicitante simulaba tirar de la cuerda atada a la caja cuando el otro lo estaba mirando. Richard no sólo saltaba en la rodilla de su padre para pedir «andar a caballo», sino que empujaba el micrófono hacia su padre para que tomara un turno de hablar por él. Habitualmente, estas invitaciones están acompañadas por vocalizaciones que son notablemente menos insistentes que aquellas que acompañan las peticiones de objetos o las peticiones de una acción de apoyo. Con frecuencia Jonathan usaba su forma estándar *hummh*, pero con un suave tono ascendente y descendente. Se producían otros extraños sonidos: *nyah-no* (medio tono) y *da-pe* (tono ascendente, interrogante), en la lectura de libros a los trece meses; *neah, nngah, nn* cuando invitaban al padre a unirse al juego a los dieciocho meses, etcétera. Pero se desarrollaba la pequeña estandarización vocal. Haciéndose más grandes, el balbuceo que acompañaba la invitación se hacía más largo y sonaba más con la entonación de una oración.

Quizá porque la invitación tenía un acompañamiento vocal menos estereotipado, contenía formas lingüísticas más avanzadas que los otros dos tipos de peticiones a todas las edades. Los primeros rudimentos de la gramática dos palabras se daban en el formato de la invitación. A los veinte meses, por ejemplo, las combinaciones Acción-Objeto o Agente-Acción sucedían regularmente: *down-slide* (deslizar abajo), *mummy-ride* (mamá montar), *Eileen-do* (Eileen hacer), *brrm-brrm-boo-knee (brrm-brrm* era lo que los adultos decían cuando hacían saltar a Richard sobre sus rodillas), etc. *More* (más) se convirtió en una palabra pivot para realizar la recurrencia con un nominal; esta combinación apareció también por primera vez en el formato de invitación. También fue el primero en el que se usó la negación para indicar el deseo de no continuar con una actividad conjunta: *no ride, no like* (no montar, no gusta). Y las primeras formas lingüísticas de congraciarse se dieron también en los formatos de invitación: *nice mummy* (mamá baja), *please mummy* (por favor mamá).

¿Como explicar esta precocidad? En primer lugar, el formato de la invitación es juguetón, no hay presión. El resultado no es tan crucial.

9. Crawford, M.: «Cooperative behavior in young chimpanzees». *Psychological Bulletin*, 1935, *32*, 714.

Como la situación es más relajada, también deja más tiempo y más capacidad de procesamiento para el manejo de la comunicación. También puede ser que la familiaridad de la mayoría de los formatos de invitación exija menos de la capacidad de procesamiento, y de este modo se pueden construir combinaciones gramaticales más ricas. Y finalmente, por supuesto, con frecuencia los adultos están tan encantados de ser invitados por el niño que su respuesta tiene una forma particularmente colaboradora. ¿Cómo podrían ser rudos? Nuestros registros muestran que los adultos aceptaron el 95 % de las invitaciones de los niños hasta que los niños tuvieron dieciséis meses de edad. A partir de entonces la aceptación declinó, cuando los niños eran estimulados a ser más independientes. Pero aun así, las aceptaciones eran casi siempre alegres: *Come on; all rigth then; let's go* (Bueno, muy bien, vamos).

Puede ser, también, que el espíritu de una invitación engendre menos una reacción pedagógica en el receptor, y que ella misma minimice la expectativa del niño de ser rechazado. Las madres, por ejemplo, ejercen una presión menor en los niños que invitan para que cumplan con las condiciones de felicidad en la petición. Es la «actuación» del niño. ¡Ninguna de las respuestas registradas de los adultos respecto a una invitación de los niños, de la madre, padre u observador, ponía en duda lo adecuado del procedimiento de petición del niño!

A medida que los niños se hacían mayores, los adultos iban elaborando cada vez más las invitaciones de manera que proveyeran al niño de claves lingüísticas, aunque no lo hicieran con un espíritu pedagógico:

Are you bringing another book for mummy to look at? (¿Estás trayendo otro libro para que mamá lo mire?)
What can we find in this book? (¿Qué podemos encontrar en este libro?)
Yes, I'll give you a ride (Sí, te llevaré de paseo)
Okay, I'm going to draw a... (Bueno, voy a dibujar un...)

Otras veces, las respuestas pueden tomar la forma de comentarios sobre el tema implícito para el niño. El niño lleva al observador hasta el radiador para colocar encima la mano de aquél:

OBSERVADOR: *Ooh, it's hot!* (¡Está caliente!)

Incluso cuando el adulto *tiene* que preguntarle al niño para clarifi-

car, sus preguntas están más en el espíritu de genuinas (antes que pedagógicas) averiguaciones para instrucciones o información.

What have I got to do now? (¿Qué tengo que hacer ahora?)
Have I got to put it toghether? (¿Tengo que ponerlo junto?)
Are you going to put the others on for Teddy? (¿Vas a ponerlos para Teddy?)

Y, como tales, proveen al niño de formas útiles de lenguaje.

Las invitaciones tienen, pues, la propiedad de una real reciprocidad de «tipo adulto». Se producen en el ambiente familiar, libres de presiones y en formatos ya ricos en el tratamiento del lenguaje. Y proporcionan un marco que parece ser extraordinariamente rico para el crecimiento del lenguaje.

Requerimientos para una acción de apoyo

Los requerimientos de ayuda en las *acciones* de objetivo directo de los niños están, inicialmente, cargadas de dificultades. Como ya vimos, el niño debe combinar el conocimiento de las relaciones de los medios para lograr un fin en el mundo real, con los procedimientos comunicativos que le permitan ganar ayuda para ejecutarlos. Saber cómo pedir ayuda significa conocer, por lo menos, algunos de los elementos de acción que implica la tarea, si *no* en un sentido lingüístico por lo menos en un sentido conceptual. No es sorprendente, pues, que las primeras peticiones de apoyo dependan fundamentalmente de la interpretación adulta para tener éxito. Los niños, frustrados en la realización de sus propias acciones, comienzan típicamente por entregarla a alguien para que la «resuelva» o para que, de algún modo, la devuelva encaminada. Dejan que el adulto haga el análisis necesario de la tarea.

Había tres clases de petición de apoyo: para una ayuda de *precisión* (abrir una caja, armar un juguete, desatornillar algo); para una ayuda de *fuerza* (desocupar una carretilla cargada, entrar una silla, abrir la puerta de un armario); para una ayuda de *desplazamiento* (pasar de una posición sentado a una posición de pie, bajarse de una silla, ser levantado para mirar por la ventana).

Las primeras peticiones fueron, por supuesto, de desplazamiento: ser levantado, etcétera. No eran muy frecuentes ni especialmente interesantes. Los otros dos tipos de peticiones de apoyo aparecieron de los diecisiete a los dieciocho meses, que era cuando constituían el 41 % de las peticiones que hacían los dos niños. Su crecimiento coincidía menos con un nuevo esfuerzo de su capacidad sensoriomotora (que no era notable en ese momento), que con una nueva apreciación que ellos hacían del rol de los adultos como un posible instrumento en sus propias tareas.

Los niños comenzaron, literalmente, llevando al adulto «tareas» incompletas para que las «arreglaran»; por ejemplo, una caja de música descargada, sin cuerda, que querían que tocara. Jonathan se la alcanzaba a su madre, esperaba que se completara la operación, y luego la reclamaba. La entrega era perentoria (aunque con frecuencia era acompañada por balbuceos), y si el adulto se ponía enseguida a trabajar, el niño era paciente, en marcado contraste con la habitual impaciencia que demostraba cuando esperaba que un adulto le buscara un objeto ausente o remoto que el niño había perdido. La reposición del objeto reparado se hacía sin echar una mirada hacia su madre. Veamos un episodio de veinticinco segundos en el cual Jonathan (quince meses) consigue que su madre le dé cuerda a su caja de música:

JONATHAN: (sostiene la caja de música, mira la caja, luego a su madre)
MADRE: (conversa con el observador)
JONATHAN: *mm*
MADRE: (continúa conversando con el observador)
JONATHAN: (mira la caja; trata de que suene; se vuelve hacia su madre) *hmmm* (trata de que la caja suene; mira a su madre; gatea hacia ella) *eeh, eega, hmmm* (sostiene la caja hacia su madre)
MADRE: (se acerca hacia la caja)
JONATHAN: (retira la caja; demuestra un intento de que suene; alcanza la caja a la madre) *here* (aquí)
MADRE: *Do yo want mummy to turn it for you? Look.* (¿Quieres que mamá la ponga para ti? Mira) (demuestra cómo darle cuerda).
JONATHAN: (mira al observador; después observa a su madre dando cuerda. Tan pronto como suena la música, Jonathan se acerca, toma la caja de nuevo y se va sin reconocimiento).

La «entrega» de la tarea por parte del niño se elabora de dos formas, siendo ambas ejemplos de «indicación del problema». Una es un procedimiento *locativo*: se indica *dónde* está el problema, tocando una parte rota o faltante, como en el ejemplo anterior. La otra es *instrumental*: se propone un instrumento necesario para hacer la reparación. La última es mucho más avanzada y se produce mucho más tarde. El siguiente episodio es de Richard a los veintiún meses.

RICHARD: (examinando un bulto en la tapa de una olla) *oh-oh scoo* (oh-oh tonillo)
MADRE: *Screw!* (Tornillo)
RICHARD: (toca la tapa, el tornillo se cae y el bulto se reduce; mira a la madre) *hah-hah*
MADRE: *Yes, now there is a hole!* (Sí, ¡ahora hay un agujero!)
RICHARD: (levanta la tapa y el bulto hacia su madre) *hah-heh... hole hole hole*
MADRE: *You've broken it* (Lo has roto)
RICHARD: (levanta la tapa y el bulto hacia su madre) *broke broke broke* (insistente)
MADRE: *You'll have to get a screwdriver* (Tendrás que traer un destornillador)
RICHARD: *ooh screw driver* (le alcanza la tapa a la madre, gruñendo)
MADRE: *Do you want me to get a screwdriver?* (¿Quieres que yo traiga el destornillador?)
RICHARD: (—) *broke broke driver* (insistente)
MADRE: *Shall I get the screwdriver from the kitchen?* (¿Traigo el destornillador de la cocina?)
RICHARD: (emite un quejido)
MADRE: *And then we can mend it* (Y entonces podemos arreglarlo)
RICHARD: (mira la tapa en las manos de la madre) *screw screw* (quejido insistente)
MADRE: (va a buscar el destornillador)
RICHARD: (permanece sentado en el suelo, balbuceando para sí mismo durante la ausencia de su madre) *acoo dider (screw driver) scoo diver scoo diver scroo scroo scroo scroo...* (balbucea aún cuando la madre regresa con el destornillador).

La petición de asistencia, como se ve, estaba interpolada en la tarea.

Cuando su madre terminó de ayudarlo. Richard continuó jugando por su cuenta.

La experiencia siguiente (Richard tenía veintidós meses), implicaba una petición de ayuda mientras se estaba realizando la acción, con el fin de *mantenerla* en proceso de realización. La ayuda que se pedía era, virtualmente, una parte de la tarea que había asumido el niño, y requería una prolongada intervención de su madre, que, además, tenía que ser guiada. Esa ayuda guiada se producía solamente cuando el niño tenía un plan de acción que no podía comunicar, ni siquiera formular por adelantado. En consecuencia, era llevado a hacer sus peticiones de forma sucesiva, a llevar al adulto de un paso al otro. Como se ve en el ejemplo que sigue, Richard comienza a reclamar ayuda con el vocativo *mummy* (mamá). Cuando su madre contesta *mummy do what?* (¿qué hace mamá?), él continúa con *mummy get up* (mamá se levanta). Entonces su madre pregunta *What do you want mummy to do?* (¿Qué quieres que haga tu madre?). Richard entonces indica con un gesto el lugar donde se va a desarrollar la acción y con un *up cupboard* mientras toma la puerta del armario. Su madre insiste, entonces, sobre un «objetivo» antes de incorporarse a la tarea. Insiste en que las peticiones que él hace deben tener una «aclaración adelantada» sobre sus objetivos. Esto tiene el efecto de forzar a Richard a «armar» su petición antes de la acción. Veremos el episodio completo:

RICHARD: *mummy, mummy* (mamá, mamá)
MADRE: (permanece sentada) *What?* ¿Qué?
RICHARD: *muh, mummy mummy come* (ma, mamá ven) (señala brevemente el aparador)
(párrafo omitido)
RICHARD: (camina hacia el aparador, una de cuyas puertas está abierta y la otra cerrada con pestillo. Durante todo lo que sigue, Richard alterna entre mirar a su madre y mirar dentro del armario, tocando la puerta cerrada, o poniendo su mano justo dentro de la mitad abierta) *up, up-up* (arriba, arriba)
MADRE: *Up the cupboard?* (¿Arriba el armario?)
RICHARD: *cupboard*
MADRE: *What do you mean, «up cupboard»?* (¿Qué quiere decir «arriba armario»?)
RICHARD: *up cupboard; up cupboard; up cupboard up*

MADRE: *Do yo want me to get up?* (¿Quieres que me levante?)
RICHARD: *get up* (levántate)
MADRE: (la madre y el observador ríen)
RICHARD: *cupboard; cupboard; cupboard-up, cupboard-up, cupboard-up, cupboard-up*
MADRE: (se levanta, se acerca a Richard al lado del armario) *I can't pick the cupboard up!* (abre el armario, hablándole suavemente a Richard) (¡No puedo levantar el armario!)
RICHARD: (permanece en actitud embarazosa, mirando hacia abajo. Mira dentro del armario, espiando un teléfono de juguete) *telephone*
MADRE: *How about those two telephones?* (¿Qué te parecen esos dos teléfonos?). *You get out the telephone and make a telephone call* (Sacas el teléfono y haces una llamada) (comienza a alejarse; la puerta del armario se balancea cerrándose nuevamente)
RICHARD: *mummy* (va hacia la madre, tira de su mano hacia el armario) *mummy get out telephone* (trata de volver a abrir el armario, después observa a su madre)
MADRE: (mantiene la puerta abierta) *There we are! You get the telephone out then* (¡Ya está! Saca el teléfono entonces)
RICHARD: (se acerca a dentro del armario) *plates out* (excitado) (platos afuera)
MADRE: *mm?*
RICHARD: *plates out*
MADRE: *plates out!*
RICHARD: (saca platos del armario, los lleva al sofá, mira a la madre y sonríe)

Por supuesto, no podemos saber qué pasaba por la mente de Richard al comienzo. Claramente estaba teniendo una dificultad de armar su pedido por adelantado en forma completa. Finalmente llevó a su madre hasta el armario, ¿y ocurrió entonces, sencillamente, que Richard descubrió el teléfono de juguete en el armario y que esto le distrajo de su propósito inicial? Probablemente estaba buscando un juego de platos para organizar una reunión de té para sus animales. Sin embargo, cuando el teléfono estuvo a la vista, y Richard fue invitado a hacer una «llamada», el niño pronunció la oración completa *mummy get out telephone* (mamá saca el teléfono). Pero una vez que la puerta estuvo completamente abierta, volvió a su propósito original y pidió *plates out* (platos afuera), repitiéndolo frente al *mm?* de su madre. No faltaba el desplazamiento en su enunciado: sin duda *era* capaz de pedir, a esta edad, los objetos que estaban fuera de su vista. Probablemente, la dificultad básica era que no pudo componer totalmente, por adelantado, *tanto* el plan de acción requerido *como* el pedido comunicativo.

Hacia los veinticuatro meses esa «conducción sucesiva» había llegado a ser su forma habitual de pedir una ayuda compleja. Típicamente, comenzaba por nombrar el presunto agente y la acción *mummy come* (mamá ven). Luego, si era necesario, se agregaba un lugar, y, ocasionalmente, un instrumento. Esto se puede ilustrar con un episodio de dos minutos. De nuevo Richard estaba haciendo una «reunión de té» para sus animales de juguete Teddy y Rabbit. Estaba en el sofá al lado de su madre y varias veces había pedido y recibido cubiertos de la cocina para la «comida», incluidas varias cucharas, por ejemplo, la *cuchara roja* y la *cuchara de la abuela*.

RICHARD: (deja el sofá, cruza la habitación hacia la puerta de la cocina, permanece mirando hacia la cocina, entonces señala hacia ella) *That spoon* (gritando) (se vuelve hacia su madre, todavía señalando hacia la cocina) *that spoon* (esa cuchara)
MADRE: (no hay respuesta)
RICHARD: (vuelve al sofá, sonriendo; arregla la posición de Teddy) Teddy, Teddy (camina hacia la madre en el otro extremo del sofá; tomándole la mano trata de tirar de la madre hacia la cocina)
MADRE: *What do you want me to do?* (¿Qué quieres que haga?)
RICHARD: (señala la cocina, mirando primero a la madre y después a la cocina) *that spoon.*
MADRE: *Which spoon?* (¿Qué cuchara?)
RICHARD: (todavía señalando la cocina, tirando de la mano de la madre, mirando a la madre) *those* (esas)
MADRE: (ríe)
RICHARD: (tira fuerte de la mano de la madre) *mummy, get up* (suplicando) (mamá, levántate)

MADRE: *Would you help me?* (¿Me ayudarías?)
RICHARD: (va hacia atrás de la madre, empuja su hombro) *mummy* (gimoteando)
MADRE: (ríe)
RICHARD: (se pone frente a la madre, toca su brazo) *mummy get up* (insistente) (mamá levántate) (camina de nuevo a la cocina con el brazo extendido hacia la madre)
MADRE: *What is it you want?* (¿Qué es lo que quieres?)
RICHARD: (se acerca a la madre, toca su brazo sonriendo) *mummy get up* (abraza el hombro de su madre)
MADRE: *What do you want?* (¿Qué quieres?)
RICHARD: (empuja el hombro de su madre) *mummy get up* (insiste) (toca el cuello del vestido de su madre, sonríe, retrocede) *mummy get off; need mummy* (necesito mamá) (insistente) (camina nuevamente hacia la madre)
MADRE: *Do you want some more spoons?* (¿Quieres más cucharas?)
RICHARD: *more spoons* (toca el hombro de la madre; se distrae por treinta segundos con el vestido de la madre; busca la mano de la madre; tira de ella; la deja; mira a la madre; tira de nuevo de su mano, alternando la mirada entre la cocina y la madre) *mummy get off* (quejándose) (tira fuerte de la mano de la madre)
MADRE: (se levanta, Richard tirando) *Right!* (De acuerdo)
RICHARD: (deja la mano de la madre; corre delante hacia la cocina) *Right*
MADRE: (sigue a Richard hacia la cocina)
RICHARD: (vuelve con cucharas) *There; that spoon* (Ahí, esa cuchara)

Esa forma sucesiva de conducción se fue fusionando lentamente con una forma completa de requerimiento, con fines y medios especificados de antemano. Tanto los «programas» de acción de Richard como su gramática mejoraron lo suficiente como para que pudiera armar oraciones complejas que armonizaran con requerimientos complejos. Richard comenzó sus pedidos «gramaticalizados» bien al final del segundo año. Buscando sin éxito un rompecabezas en una pila de juegos, rompecabezas que representaba un perro «Dougal», llamó a través de la habitación (a los veinticuatro meses): *mummy, look* (mamá, mira). La madre no se movió. Corrió hacia ella, poniendo su mano sobre las de ella, repitiendo *mummy*. Ella preguntó *What do you want me to do?* (¿Qué quieres que haga?). El volvió corriendo hacia la pila de juegos, los señaló y dijo *mummy find Dougal* (mamá encuentra a Dougal). No fue un desempeño sin errores, pero no hay duda de que ahora Richard entendía y podía actuar sobre los requerimientos que la madre imponía con su *What do you want me to do?* Su respuesta fue impecable.

Los requerimientos de apoyo, entonces, elaboran un camino hacia la madurez, en el cual los niños pueden analizar la tarea en la que están comprometidos y, al mismo tiempo, reunir la gramática necesaria para construir una petición que los ayude a realizarla. Las peticiones de esta clase (casi siempre expresados en una forma declarativa) son la quinta esencia del caso gramatical, en el sentido en que requieren especificaciones tales como el Agente, la Acción y el Objeto, y, en forma opcional, el Instrumento, el Lugar y el Receptor. Si uno limitara el análisis del cuerpo del habla sólo a las peticiones de apoyo, seguramente llegaría a la conclusión de que las razones de la acción proporcionan una especie de base protosemántica generativa para el lenguaje del niño. Pero debiéramos estar prevenidos contra cualquier conclusión tan fácil por el capítulo anterior, donde la atención conjunta figuró como una estructura mucho más prominente que la acción conjunta.

Algunas conclusiones

La petición, lo mismo que la referencia, en cualquiera de sus formas, sigue un curso negociador hacia la socialización. También como la referencia, se contextualiza en formatos convencionales que se ajustan tanto a los requerimientos culturales como a los lingüísticos.

En la petición del objeto la tarea fundamental es incorporar la referencia dentro del pedido. Cuando finalmente el niño domina los nominales, ya no necesita depender de las proezas interpretativas de su madre o del poder deíctico de su propia señalización indexical. La necesidad de relacionarse con referencias desplazadas en la petición de objetos proporciona un incentivo. Ambos niños tomaron con naturalidad el referimiento nominal, *no* porque fallara su requerimiento deíctico, ostensivo (normalmente no sucedía), sino por una preferencia interior por

procedimientos más económicos. En efecto, las peticiones desplazadas probablemente no habrían crecido tan rápidamente si no hubiera sido por el dominio de los nominales referentes.

Pero mientras cada niño iba dominando la capacidad de especificar los objetos que deseaba, también iba dominando las condiciones de felicidad que dificultaban la realización de pedidos. Los logros pragmáticos necesarios generalmente estaban firmemente en su lugar antes de cada progreso referencial del niño. El «énfasis» estaba en el planteamiento de felicidad, no en el referencial. Las peticiones de invitación eran excepciones. Se planteaban sólo para actividades que ya estaban estructuradas en formatos bien formados, de tipo juego. Y la referencia no era un asunto importante. No hay mucho que especificar cuando se invita a otro a jugar un juego conocido. Como tampoco era un gran trabajo montar un plan de acción (a la vez que se imaginaba cómo comunicarlo).

Hay una ironía en todo esto. Porque mientras las invitaciones *requieren* una complejidad de enunciados menor que otras formas de petición, ya sabemos que producen las muestras de habla más complejas de los tres tipos de petición, un asunto ya analizado. Ya sea que uno explique la superioridad de la referencia por el acento mínimo, la creciente familiaridad, la liberada capacidad de procesamiento, o lo que sea, está claro que cuando uno está lo suficientemente seguro para invitar, tiene también el coraje de probar nuevas formas.

Lo más evidente sobre los requerimientos de apoyo es que exigen la coincidencia de un plan del mundo real y un enunciado apropiado. Muchas de las dificultades de los niños están impuestas por las convenciones culturales de la petición, a las cuales también deben someterse. La complejidad de estas convenciones estaba muy bien ilustrada por el requerimiento de que el objetivo de un pedido debía ser revelado por adelantado, tarea nada fácil para un niño de dieciocho meses, aun en un ambiente familiar.

Finalmente, deseo reiterar que aprender cómo pedir no es simplemente aprender el lenguaje o incluso, simplemente, los actos de habla. También es aprender la cultura y cómo conseguir con el lenguaje que las cosas se hagan dentro de esa cultura. El niño sabe una enorme cantidad de cosas sobre las condiciones culturales del requerimiento, un año antes de que sepa cómo desarrollar la regla de inversión gramatical para estructurar una pregunta. En efecto, usa exclusivamente la forma declarativa, declarando sus peticiones en lugar de usar la forma interrogante. Sin embargo, su sutileza para encontrar tanto las restricciones «físicas» del mundo real como las buenas condiciones culturalmente elaboradas, crece aprisa.[10]

10. El trabajo siguiente llamó la atención del autor cuando este volumen estaba terminado: Haselkorn, S.: «The development of requests of young children from non verbal strategies to the power of language». Tesis doctoral. Graduado en la Escuela de Educación, Harvard University, 1981.

6 Aprendiendo a hablar

Comenzamos con un estudio de las «capacidades mentales originales», que pueden ayudar al niño en su carrera como aspirante a hablar su lengua nativa. Se mencionaron cuatro como especialmente importantes: a) disponibilidad para relacionar medios y fines; b) sensibilidad para las situaciones transaccionales; c) sistematicidad en la organización de experiencias; y d) abstracción en la formación de reglas. Estas no son «capacidades» que, de alguna manera, se transforman en un sistema formal de lenguaje por la fuerza de algún misterioso proceso de semiotización o, incluso, por «simple» socialización. Más bien parece ser el mínimo equipamiento mental que necesitaría un niño para *usar* lenguaje, tema que será tratado mejor enseguida.

No hay duda de que el aspirante a hablar un lenguaje requiere mucho más que esta maquinaria mental en el comienzo de su «entrada» en las reglas formales, abstractas, que gobiernan su lenguaje local. Cualquier otra maquinaria que el niño pueda necesitar para entrar en la gramática, simplemente la daremos por sentada. Puede ser el conocimiento innato de una gramática universal, como sugirió Chomsky, o puede tener la forma de una sensibilidad inicial para las distinciones en el lenguaje y en el mundo real, como propuso Bickerton. Estos no son los problemas centrales de este libro.

No debe preocuparnos en qué consiste la dotación original del *lenguaje* o si existe mucho o poco de ella. Porque aunque los seres humanos estén armados en forma liviana o en forma pesada con capacidades innatas para el lenguaje léxico-gramatical, igualmente tienen que aprender cómo *usar* el lenguaje. *Eso* no se puede aprender *in vitro*. La única

forma en que se puede aprender el uso del lenguaje es *usándolo* en forma comunicativa. Las «reglas» del uso del lenguaje sólo están ligeramente especificadas por las reglas de la gramática. Una buena forma no hace que los enunciados sean efectivos, ni apropiados, ni oportunos. No es que esas reglas no sean de un profundo interés: pueden decirnos mucho sobre la condición de la mente. Lo que ocurre es que los bebés en proceso de aprendizaje del lenguaje *no* son precisamente gramáticos académicos infiriendo reglas de forma abstracta e independiente del uso.

Más allá de cualquier otra cosa, el lenguaje es una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir la atención, y de constituir realidades a las cuales entonces nos adherimos de la misma forma que nos adherimos a los «hechos» de la naturaleza. No nos deslumbremos con los planteamientos de los gramáticos. Los de los pragmáticos son igualmente deslumbrantes e igualmente misteriosos. Realmente, ¿cómo aprendemos a conseguir con palabras que las cosas sean hechas?

La tesis central de los capítulos precedentes, tanto teórica como empírica, ha sido que hay un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje que elabora la interacción entre los seres humanos, de forma tal que ayuda a dominar los usos del lenguaje a los aspirantes a hablarlo. Es este sistema el que proporciona un apresto funcional que no sólo hace posible la adquisición del lenguaje, sino que hace que ésta se desarrolle en el orden y con el ritmo con el que habitualmente se produce. Sin duda hay algo en el genoma humano que predispone a los seres humanos a interactuar comunicativamente precisamente de esa forma, aunque no es nuestro propósito separar lo innato de lo adquirido, lo natural de lo cultural. Antes bien, la indagación ha sido dirigida hacia varias funciones lingüísticas cruciales y a los contextos de interacción en los cuales los niños aprenden a dominarlas.

Como hemos visto, el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (usaremos la sigla LASS para denominarlo: Language Acquisiton Support System) no es, en absoluto, exclusivamente lingüístico. Es una parte, un rasgo central del sistema por el cual los adultos transmiten la cultura de la cual el lenguaje es tanto el creador como el instrumento. En la privilegiada interacción del primer lenguaje, el niño tiene su primera oportunidad de interpretar los «textos culturales». Al aprender «cómo decirlo», también aprende lo que es canónico, obligatorio, y valorado por aquellos a quienes él se lo dice. Aprende esto primero y simplemente por un medio comunicativo que no llega a ser lenguaje.

Un vehículo principal del LASS es lo que hemos llamado un *formato*. El formato es una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles. Como se comentó en capítulos anteriores, se convierten en rutinas tan familiares en la interacción del niño con el mundo social, que se hacen dignos del término de James Joyce «epifanías de lo ordinario». Tienen una cualidad semejante a los scripts que incluye no sólo la acción, sino un lugar para la comunicación que constituye, dirige y completa esa acción. Dado que el juego es la cultura de la infancia, no sorprende que con frecuencia los formatos tengan una naturaleza alegre, del tipo de la de los juegos. Con el tiempo y con una sistematicidad creciente, los formatos se agrupan en subrutinas de un orden más elevado, y en este sentido pueden ser concebidos como los módulos a partir de los cuales se construyen una interacción social y un discurso más complejos. Con el tiempo y con una abstracción creciente, los formatos llegan a ser como fiestas móviles. Ya no están atados a montajes específicos, sino que pueden ser «impuestos» por mecanismos ilocutivos en una variedad de situaciones. Cuando alcanzan esta forma más evolucionada, pueden ser correctamente llamados actos de habla en el sentido austiniano.

En el capítulo 3 consideramos la naturaleza semejante al juego de algunos formatos tempranos, literalmente juegos como el intercambio de objetos, el cu-cú, el escondite. Esos juegos proporcionan un caso tipo para la elaboración de la comunicación temprana. No sólo sirven como un microcosmos transaccional, estructurado como rol en el cual las palabras producen, dirigen y completan la acción, sino que tiene ciertas propiedades cruciales, propias, del tipo de las del lenguaje. Dentro de sus límites, son «formas de vida» del tipo de las del lenguaje. Lo que los hace como el lenguaje es, por supuesto, la presencia de una estructura profunda (por ejemplo, aparición y desaparición), pero también la presencia de una estructura superficial, un conjunto restringido pero muy variable de medios para comprender la estructura profunda. En este sentido, son abstractos y sistemáticos, pero también están entrelazados por una estructura de medios para un fin. Y en su naturaleza misma, dados los roles que tienen asignados, son transaccionales. Cuando en esos juegos se usan palabras, entran, por fuerza, en una relación superficie-profundidad que ya está establecida.

Lo que pronto se hizo evidente en nuestra exploración de los formatos de estos juegos fue que, eventualmente, emigraban de sus situa-

ciones de amarre originales y se generalizaban en actividades y montajes que nunca habían ocurrido antes. Con tiempo, el niño era capaz de convertir prácticamente cualquier situación en una especie de juego de escondite. Esa «separabilidad» de la forma respecto al contexto nos confirma en la reivindicación de la abstracción de la conducta temprana del niño. Por la misma razón, la temprana capacidad del niño de compartir e invertir los roles en el juego, pone seriamente en duda la afirmación de que *toda* la conducta social temprana es egocéntrica. En efecto, es muy dudoso que los niños pudieran aprender el lenguaje de la forma que hemos visto si fueran o irreversiblemente concretos o implacablemente egocéntricos. Ni podrían jugar nunca como lo hacen.

En el capítulo 4 nos sumergimos en un problema clásico del lenguaje: la *referencia.* En los juegos como el cu-cú y el escondite, el referente de cualquier expresión que se use es inherente a los «movimientos del juego» y no necesita ser especificado. Las expresiones usadas en los juegos son, principalmente, performativas. Ellas producen, ordenan y completan la acción con la misma seguridad con que una ceremonia de armar crea un caballero. Pero en los encuentros comunicativos que involucran referencia, aun ritualizados, un elemento de la «ceremonia» *no* está fijado. Lo que no se conoce es el referente respecto al cual los dos participantes tienen que lograr un foco conjunto de atención.

He hecho afirmaciones atrevidas en el sentido de que la «intención de referir» no es algo que aprendemos, y que también es así para el reconocimiento de esa intención en otros. Estas afirmaciones no parecen crear grandes problemas en el establecimiento de la referencia conjunta. Antes de que el lenguaje mismo aparezca deben existir algunas bases para la intersubjetividad referencial. Lógicamente, no habría una forma concebible de que dos seres humanos lograran una referencia compartida si no hubiera una disposición inicial para ello. No hay nada más (o menos) misterioso sobre esta «conciencia del otro» no aprendida que lo que hay de misterioso en las opiniones de los etólogos de que los miembros de cada especie consideran otros organismos como coespecíficos y actúan en consecuencia. Es un antecedente que «otras mentes» son tratadas como si fueran nuestras propias mentes. Otro antecedente es que hay un mundo «ahí afuera» que es compartido por otros. Yo afirmo que los seres humanos nacen como realistas *naïve,* cualquiera que sean las otras conclusiones epistemológicas a las que lleguen más tarde por vía del razonamiento. Esa es la parte apriorística del asunto.

Pero la evidencia empírica, tanto como la necesidad lógica, apoyan estas afirmaciones. ¿Cómo podría el infante «saber» seguir la línea de observación de otro para buscar un foco visual conjunto, si no es sabiéndolo por anticipado? ¿Y cómo podría desarrollar espontáneamente la «señalización» con el índice si no hubiera alguna expectativa de su probable efecto?

Incluso si hay una base natural para establecer la atención conjunta y una forma natural de señalar que uno desea llamar la atención de otro sobre lo que uno está experimentando, todavía queda sin explicar la *convencionalización* de esa actividad. Porque, de hecho, la referencia *lingüística no* es natural, y su convencionalización plantea un problema psicológico. Hay un largo camino entre seguir la mirada de otro hacia un objeto y ser capaz de comprender una expresión referencial como «el requesón en el estante de arriba de la nevera».

En el capítulo 4 hice causa común con Hilary Putnam, con su teoría «causal histórica» de la referencia, y di una buena lista de razones por las cuales un estudiante del *desarrollo* de la referencia encontraría su razonamiento a la vez útil y convincente.[1] No es necesario considerar de nuevo sus argumentos sobre «superposición parcial», asimetría, y el resto. Pero yo quisiera agregar un punto a esa discusión anterior, punto que nos retrotrae a la diferencia entre el uso del lenguaje en la referencia y el uso más performativo del lenguaje en los juegos. En su presentación original, Putnam da mucha importancia a la «ceremonia de armar», por la cual alguna cosa o estado recibe el nombre «fresno» o «electricidad» o «justicia». El peso de la evidencia presentada en el capítulo 4 era que esas ceremonias se hacen y no nacen. Se crean como formatos, formatos altamente constreñidos que se van transformando gradualmente en la medida en que el niño maneja los elementos de procedimiento por los cuales están indicados los nombres de los objetos. Esto se hace primero con los nominales ubicados de forma apropiada en un formato de diálogo donde la atención está concentrada conjuntamente en un objetivo.

El formato de armar se hace como un juego, hecho por la madre como necesario para adaptar la falta de pericia del niño. Los grados de libertad del formato están minimizados, para mejor dejar disponible la capacidad de tratar con los inciertos elementos del referente y su nominal indicador. Como vimos, el formato se desarrolla con el tiempo

1. Putnam, H.: *Mind, Language and Reality* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1975.

hasta el punto donde los dos pueden, incluso, marcar la diferencia entre los referentes presupuestos (ya incorporados al juego) y los nuevos (todavía no incorporados). Y una vez que los procedimientos para referir están lo suficientemente firmes en su lugar en el formato, la madre comienza un nuevo paso: desarrollando un sistema de comentario sobre el referente, no simplemente como un fin en sí mismo o para notar su existencia —*¡Ahí está!* o *Là voilà!* en francés, o el italiano *Eccole!*— sino como un asunto al cual se le puede «unir» un comentario. De hecho, la estructura tema-comentario en el formato de la referencia es inherente a él probablemente desde un comienzo, ya que la provisión de una etiqueta nominal por parte del niño o de la madre es manejada en el diálogo como un predicado primitivo nominal en un sujeto implícito.

Si era necesaria una demostración de «sincronización» en la adquisición del lenguaje, el crecimiento del formato de referencia ciertamente nos la proporciona. La madre restringe la tarea hasta los grados de libertad que ella cree que el niño puede manejar, y una vez que el niño muestra signos de estar haciéndolo mejor que eso, ella eleva el nivel, tanto de sus expectativas como de sus demandas al niño. Pero concentrarse enteramente en la «sintonía» de la pedagogía implícita de la madre es no comprender el punto principal. Ya que la finalidad de su sintonización no es ciertamente el refinamiento por sí mismo. La madre va en pos del logro de una conveniencia funcional. Permítaseme que me extienda sobre este punto.

El objetivo de la madre en el formato referencial parece ser doble, y ella está preparada para adaptar sus respuestas al niño con la suficiente sutileza para lograr ambos. El primero es lingüístico, en el sentido de que ella está tratando, primero, de hacer operar al niño en una hipótesis semántica primitiva que la vocalización «representa» para algo que la madre y el niño comparten visualmente, y hacerle apreciar que hay una vocalización estándar que es requerida para ellos. Estos son pasos en la dirección de llegar a ser un hablante estándar de un lenguaje. Pero ella persigue, también, un segundo objetivo cultural: comunicar al niño que hay una forma canónica de negociar la referencia, como se ve, por ejemplo, en pequeñas discusiones sobre la eliminación de ambigüedad de un referente. La figura en un penique inglés, ¿es la Reina, la abuela del niño, o, simplemente una señora? La madre muestra una sensibilidad cultural en esta negociación que armoniza con su fina adaptación lingüística al aceptar o rechazar vocalizaciones indexicales particulares.

El niño está siendo «entrenado» no sólo para *saber* el lenguaje, sino para *usarlo* como miembro de una comunidad cultural.

La ontogénesis de los procedimientos de petición, tratada en el capítulo 5, también representa otro paso adelante. Porque el niño no sólo debe dominar formas convencionalmente aceptables de señalar su intención (viene equipado con una, por supuesto, al comienzo, al estar dotado de forma innata con el llanto que implica petición), pero debe incorporar referencia en su pedido. El niño no está mucho tiempo en la condición en la cual sólo señala *que* desea, ya que pronto «quiere» indicar *qué* desea. De hecho, debe recorrer el camino desde la señalización de una demanda elemental hasta el logro de condiciones de felicidad en el ruego. Y al mismo tiempo debe combinar estos logros con los referenciales de creciente complejidad: referencia desplazada a objetos ausentes, procedimientos para referirse a acciones puntuales y reiterativas, y otros. En la medida que su petición se hace todavía más compleja, el niño necesita refinarla con la adición de una función reguladora (en el sentido de Michael Halliday),[2] a través de la cual puede controlar *cómo* será satisfecha su petición.

El desarrollo de las tres formas de petición estudiadas (invitaciones, petición de objetos y petición de asistencia en la acción) dependía, fundamentalmente, del armazón convencional en el formato familiar. No era que los formatos aportaran alguna «pista» sobre los procedimientos lingüísticos que el niño requería, sino, más bien, que proveían de especificaciones y de «límites de aceptación» sobre lo que era requerido. No producían más formas gramaticales de petición que los golpes que pueden producir la red y las líneas del campo en un jugador de tenis. Pero así como en el tenis se debe golpear la pelota lo suficientemente alto para que pase sin rozar la red y no tan lejos como para que sobrepase la línea de saque, en la petición se debe especificar qué estado final se desea antes de pedir los medios para lograrlo, o cumplir la condición esencial de que no se puede hacer por sí mismo lo que se pide, o la condición de sinceridad de que realmente se desea lo que se está pidiendo.

De modo que también el requerir proporciona un medio no sólo para conseguir cosas hechas con palabras, sino para operar en la cultura. Esto implica no sólo coordinar el propio lenguaje con los requerimientos de acción del mundo real, sino hacerlo en las formas culturalmente prescritas que involucran a la gente real. No es sorprendente que los adul-

2. Halliday, M.: *Learning How to Mean*. Londres, Edward Arnold, 1975.

tos actúen como miembros de pleno derecho, no sólo de la comunidad lingüística (bien adaptados para la ocasión), sino también como miembros suavemente exigentes de la cultura en la cual el niño debe entrar. Por un tiempo muy largo, los adultos están más interesados en los «modales» de los niños que en la buena formación lingüística de sus enunciados.

Volviendo a la continuidad entre la comunicación prelingüística y la comunicación lingüística posterior que hemos analizado en el capítulo 2, hay algunos puntos a los que beneficiaría un nuevo tratamiento. Recordemos que se seleccionaron cuatro posibles fuentes de continuidad: a) la categoría de correspondencia entre los conceptos del mundo real y las formas gramaticales; b) la continuidad entre las funciones que cubre la comunicación prelingüística y la lingüística posterior; c) el papel constitutivo del lenguaje en la formación del conocimiento del mundo real; y d) la similaridad de los procesos cognitivos, para los cuales las reglas de cualquier clase, lingüísticas u otras, se forman a diversas edades. ¿Qué se puede decir de cada uno de ellos a la luz de las pruebas reunidas en los capítulos anteriores?

Con respecto a la sensibilización hacia las formas gramaticales que corresponden a las categorías del conocimiento del mundo real, la discusión anterior tiene poco que decir. Es básicamente un problema de la relación entre la semántica y la sintaxis, y señala el posible papel «formativo» de la primera respecto a la segunda. Sólo marginalmente nos hemos ocupado de esas cuestiones.

En cuanto a la continuidad de las funciones comunicativas desde el intercambio prelingüístico a los intercambios lingüísticos tempranos, hay pocas dudas sobre su importancia. La continuidad de la función proporciona una importante plataforma para el desarrollo de los procedimientos, tanto referenciales como peticionales. En ciertos aspectos, en efecto, la continuidad de la función proporciona una base para el «progreso por sustitución». Tomemos el desarrollo de la referencia. Durante meses, la madre mantiene una extraordinaria y constante pauta de interacción con el niño sobre la nominación de cosas. En efecto, el formato estable mantiene constante la función. En la medida que el niño progresa en el dominio de las nuevas formas, las sustituye en el viejo formato para realizar la vieja función. Y, en efecto (lo mismo que con los pedidos), una incapacidad en el uso de las nuevas formas produce una regresión hacia las viejas. Aunque la nueva forma pueda tener el efecto de transformar y expandir la vieja función, la continuidad se mantiene. Verdaderamente, yo asumiría que es esta continuidad de función la que hace posible para un adulto «entender» las formas más primitivas, por medio de las cuales el bebé realiza varias funciones comunicativas. En este sentido, la continuidad funcional proporciona una base para que el adulto sintonice adecuadamente con el niño, de forma que pueda operar el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje.

En cuanto al rol constitutivo del lenguaje, su rol de «crear» el mundo en el que entra el niño, sin duda los formatos de los juegos que hemos visto son constitutivos en el sentido más profundo. Literalmente, los juegos son productos de las cosas dado que uno dice y cómo las dice, y en qué contextos. Anteriormente los caractericé como algo que se modificaba con el desarrollo, haciéndose más sistemáticos y abstractos, y también como algo semejante a «fiestas móviles» que pueden ser impuestas por actos de habla en situaciones nuevas, invocando las fuerzas ilocutivas apropiadas. Referir, pedir, amenazar, prometer, etcétera, aparecen temprano en la escena como estados del mundo creados, en su mayor parte, por el uso apropiado del lenguaje. La fuente de continuidad desde la constitución estaba, por supuesto, en las estructuras formales de los juegos del lenguaje, que tienen (como traté de mostrar en el capítulo 3) tantos elementos en común, desde su más temprana introducción en adelante y a través de la infancia. Sin embargo, es igualmente evidente que hay grandes *discontinuidades* en el desarrollo, que son creadas por los poderes constitutivos del lenguaje. Ya no tratamos al niño tanto como un niño cuando pensamos que es capaz de entender obligaciones constitutivas básicas tales como prometer, explicar, ser leal, etcétera. Pero aun así, todavía es válida la afirmación de que desde el principio mismo —y particularmente en los juegos— le damos al niño un comienzo movido al introducirlo en la función constitutiva del lenguaje a través del uso de performativos.

Respecto a los procesos conceptuales que dan continuidad al desarrollo, comunes a la mente en general y al lenguaje en particular, tenemos pocas conclusiones que sacar. Más bien hemos subrayado los procesos *sociales* que son compartidos por la comunicación lingüística y prelingüística. Estos procesos (toma y daca, intercambio de roles, etcétera) permanecen ciertamente sin variaciones a través del cambio en el lenguaje y proporcionan una fuente de continuidad centralmente importante. Yo incluso he insistido en que el «motivo» principal en la adquisición del lenguaje es una mejor regulación de estos procesos socioculturales subyacentes.

La descripción de la adquisición temprana del lenguaje que se presentó en estas páginas depende poderosamente del uso del contexto en la formación e interpretación de mensajes tanto por la madre como por el niño. Una comunicación temprana lograda requiere un contexto compartido y familiar para ayudar a los interlocutores a hacer mutuamente claras sus intenciones comunicativas.

De hecho, el concepto de formato fue expuesto muy pronto en este volumen con la esperanza de explicar cómo funciona el contexto en estos encuentros comunicativos tempranos.

Por extraño que parezca, la noción de contexto es raramente explicada en las discusiones sobre lenguaje. Es un poco como la noción de «conocimiento implícito», que se asume que está presente como un «entorno» del conocimiento explícito, pero que no es pasible de un análisis profundo. Lo que hay en las palabras es «texto»; contexto es el resto de lo que afecta la interpretación de las palabras, incluyendo en el «resto» palabras y no-palabras.

De manera que encontraremos afirmaciones del siguiente tipo: a) Comprender una oración es extraer una proposición de ella, en su contexto; o b) La oración es un mecanismo para meter una proposición en un contexto. Se han hecho muy pocos intentos de analizar la relación que existe entre una oración, su contexto y la proposición que se extrae de esa relación. Es bastante fácil especificar la oración *y* la proposición, pero, ¿qué tomamos como contexto? Algunos escritores, como Pieter Seuren,[3] preconizan que debemos suavizar nuestra relación con este asunto y observar con admiración las formas oportunistas con que la gente usa el contexto para interpretar el texto. Estaríamos determinados al fracaso si tratáramos de imponer un determinismo estricto en el proceso. Todas estas discusiones se efectúan bajo la presunción de que el contexto, como el texto, está *ahí,* ahí para ser interpretado. Yo quiero tomar con el contexto una perspectiva radicalmente diferente: lo que el contexto «es».[4] Para los niños pequeños, el contexto no puede ser tomado como un don, como simplemente algo que «esta ahí». El contexto operativo, tanto para el niño como para el adulto, es seleccionado y construido. Las «reglas» y criterios para su selección y construcción, por supuesto, variarán con las circunstancias. Lo mismo que las reglas

3. Seuren, P.: Comunicación personal.
4. Estoy agradecido a Dan Sperber cuya exposición en la primavera de 1982 en Princeton University ayudó a estructurar el análisis del contexto y su composición.

para formar y transformar las oraciones de un texto o un discurso, las reglas para construir un contexto cambian con el desarrollo.

Una de las condiciones de los contextos construidos es que deben ser cognoscitivamente manejables. Es decir, no deben ser tan amplios como para padecer bajo las condiciones corrientes del procesamiento del lenguaje. ¡Al hablar o al comprender el habla, no podemos tomar «todo» en cuenta! Si después de cenar Jane le ofrece a John una taza de café y él le contesta «Gracias, pero tengo que irme a la cama temprano esta noche», él está contextualizando su rechazo por medio de una referencia a una (presumible) presuposición compartida contextualizante sobre el café no metabolizado que mantiene despierta a la gente. La presunción no es extraña, y si Jane no se resiente con John, aceptará su rechazo como amable. La carga no es excesiva. Pero John *pudo* fácilmente haber sido más contextualmente agotador dando una respuesta más extraña, que hubiera forzado a Jane a trabajar intolerablemente para entender la base de su rechazo (como «No, gracias, prefiero no ser un par de pinzas dentadas»). La primera regla implícita sobre la construcción de contexto es que tiene que ser «ordinario» o «convencional». Las razones para rechazar un café después de la cena deberían relacionarse con hechos tan comunes como la cafeína y el sueño, no con alusiones a la depresión insomne sufrida por el Prufrock de T. S. Eliot. Lo ordinario implica una cultura compartida.

Otra regla de la construcción del contexto es que tenemos que ayudar al interlocutor a entender lo que tenemos en mente. Hay muchas «triquiñuelas» para lograrlo. La literatura sobre los actos de habla puede ser concebida como un minucioso análisis de estas «triquiñuelas», en el sentido en que John Austin analizó el medio sutil por el cual le decimos a nuestros oyentes si un enunciado debe ser tomado como comportativo, compromisorio, o lo que fuere. Pero, nuevamente, el dominio de estas «triquiñuelas» se desarrolla con la experiencia en el uso del lenguaje y negociando cómo interpretar el significado. El dominio del niño sobre cómo poner en claro el contexto de su enunciado, seguramente será incierto.

Teniendo en cuenta estos dos puntos generales, recuperemos el status de los formatos como versiones especializadas de los contextos. Para empezar, los formatos están preseleccionados y preformados por la madre para el niño. Pueden ser ligeramente variados para mantenerlos «interesantes», pero se mantienen fácilmente reconocibles y muy constreñidos. Se arman como juego con tanta intensidad como sea necesario

para restringirlos dentro de un conjunto de «movimientos» permisibles que definen el contexto. Estos juegos nominalizantes uno los ve como: *Where's your nose, eyes, ears, etcétera?* (¿Dónde está tu nariz, ojos, orejas, etcétera?) o *What is this?* (¿Qué es esto?). Aquello que debe ser procesado del contexto, ha sido arreglado previamente por la práctica y la ritualización. Sólo con el dominio de estos contextos arreglados previamente, el niño o su madre pueden comenzar a «transferir» el juego a una gama más amplia de alternativas. La contextualización comienza con formatos manejables y restringidos, y entonces es extendida y es pasible de modificaciones posteriores, como ponerla bajo la influencia de distintos tipos de condiciones de felicidad que gobiernan los actos de habla.

En los primeros formatos no hace falta que los interlocutores se den el uno al otro indicios sobre el contexto. Están prefabricados. El formato de etiquetas del capítulo 4 está restringido a *libros* y *láminas* y *nombres*. Los primeros pedidos de objetos son para cosas que ya forman parte de las interacciones habituales: comida, juguetes, láminas. Eventualmente, ambos se extienden a un campo más amplio, y entonces comienzan a requerir «pistas» para hacer menos ambigüo el contexto.

Esto nos lleva a la convencionalización. Las convenciones de indicación y petición, como hemos visto repetidamente, no son tan directamente lingüísticas como ampliamente culturales. Lo que el niño aprende a través de la interacción son cosas como estas: cuándo efectuar la petición, cómo preparar el terreno, cómo dirigirse al peticionado para crear un vínculo feliz. En la medida en que el niño domina estos «procedimientos», su forma de señalar el contexto se hace más «ordinaria» y más convencional. Y, como consecuencia, su habla no puede ser de contexto libre sino de contexto móvil. Es decir (como ya se señaló), que el niño puede *imponer* un contexto sobre una nueva situación, indicando cómo esa nueva situación debe ser interpretada por su interlocutor.

¿Cómo comienza el proceso de convencionalización? Yo quisiera plantear que antes de que el lenguaje apropiado aparezca en escena, el niño tiene formas «naturales» de meter sus gestos y sus vocalizaciones en los contextos de acción y de interacción. Estoy de acuerdo con la tesis de Arde Denkel[5] de que gran parte del desarrollo comunicativo

5. Denkel, A.: «Communication and Meaning». Tesis doctoral. Dept. de Filosofía, Oxford University, 1977.

temprano consiste en convertir formas naturales de contextualizar en pautas convencionales. Las formas naturales crean el proceso de arranque sobre el cual puede operar la convencionalización. Voy a dar algunos ejemplos.

Tomemos primero la regulación de la atención conjunta. Cuando el pequeño niño prelingüístico separa o toca un objeto «nuevo», con frecuencia acompaña el acto con un protodemostrativo como *da*. Patricia Greenfield[6] informa sobre un interesante resultado de este hecho. Uno de sus sujetos usaba como procedimiento para marcar objetos de atención la doble sílaba consonante-vocal. En vez de *da*, podía ser *bi-bi* o *na-na* o algo parecido. Después de este nivel, el mismo niño marcaba los objetos de atención con la expresión *ada*, con la entonación curva de la expresión de su madre *What's that?* (¿Qué es eso?). Una marcación vocal «natural» cambió, primero, a la duplicación de una sílaba «especializada», y luego a una forma más lingüísticamente mimética que estaba bien en camino de ser convencional. A partir de ahí, por supuesto, el niño fue entrando, paso a paso, en el enunciado convencional.

De forma similar, el estudio de Scaife y Bruner[7] que aparece en el capítulo 3, indica que al comienzo el niño interpreta naturalmente una «larga mirada» en una dirección particular, como indicando la presencia de un objetivo visual que debe encontrarse a lo largo de la línea de esa mirada. Pero el estudio de Ryan[8] muestra que al final del primer año el niño también interpreta la entonación creciente convencional del habla de la madre como una señal para buscar un nuevo objetivo visual. ¿Cómo pasó el niño de lo natural a lo convencional en este ejemplo? Lamentablemente no tenemos respuesta en forma de un estudio de investigación. Pero no es ciertamente del todo inconcebible que haya cerrado la brecha por medio de un aprendizaje de contigüidad. Argumentar que el *primer* paso hacia la convencionalización está aprendido, *no* significa que uno haya adoptado, una vez más, una descripción empirista perfecta de la adquisición del lenguaje. Todo lo que esto implica es que el niño está *preparado* y *apto* para tomar las normas asociadas que lo llevan al dominio de la comunicación convencional. *Actuar* en

6. Greenfield, P. y Smith, J. H.: *The Structure of Communication in Early Language Development*. Nueva York, Academic Press, 1976.

7. Scaife, M. y Bruner, J. S.: «The capacity for joint visual attention in the infant». *Nature*, 1975, *253* (5489), 265-266.

8. Ryan, M. L.: «Contour in context». Trabajo presentado en la Psychology Language Conference, Stirling, Escocia, 1976.

ese dominio convencional requiere el tipo de capacidades iniciales analizadas en el capítulo 2, así como cierto tipo de Mecanismo de Adquisición del Lenguaje.

O tomemos un ejemplo de exigencia y petición. El niño naturalmente llora cuando rechaza la comida o un objeto con el que es presionado. En ciertos niños, una vocalización menos natural toma el lugar del llanto. Cuando comienza la negación convencional, el primer uso del «no» se encuentra en la misma posición que las primeras vocalizaciones de negación. Su contextualización es muy semejante a la de sus predecesores no estándar. Pero ahora es sensible a la elaboración lingüística (como ha mostrado Roy Pea)[9] por ideas genuinamente lingüísticas por parte del niño.

Los contextos naturales están convencionalizados en formas convencionales y regularizados como formatos. El formato es una interacción rutinizada y repetida en la cual el adulto y el niño *hacen* cosas entre sí y respecto al otro. Como esos formatos aparecen antes del habla léxico-gramatical, son vehículos cruciales en el paso de la comunicación al lenguaje.

El formato es una interacción contingente entre, por lo menos, dos partes actuantes, contingente en el sentido de que las respuestas de *cada* miembro pueden mostrarse como dependientes de una respuesta previa del *otro*. Cada miembro de la pareja mínima tiene un objetivo y un conjunto de medios para su logro. Cada uno tiene la capacidad de afectar el progreso del otro hacia los objetivos respectivos. Los objetivos de los dos participantes no tienen por qué ser los mismos, todo lo que se requiere es que sean satisfechas las condiciones de la contingencia de respuesta comunal.

Los formatos «crecen» y pueden hacerse tan variados y complejos como sea necesario. Este crecimiento se hace en varios días. Con el tiempo pueden incorporar nuevos medios o estrategias para el logro de los objetivos, incluyendo los simbólicos o lingüísticos. Los formatos pueden ir hacia una coordinación de los objetivos de ambos participantes, no sólo en el sentido de «acuerdo», sino también respecto a la división del trabajo y a la división de la iniciativa. Y pueden hacerse convencionales o canónicos en una forma tal que permita a otros, dentro de una comunidad simbólica (por ejemplo, «comunidad de habla»), entrar en

9. Pea, R.: «The Development of Negation in Early Child Language». Tesis doctoral, Departamento de psicología, Oxford University, 1978.

el formato de una forma provisional, para aprender sus reglas especiales.

Los formatos son también modulares, en el sentido de ser accesibles como subrutinas, para la incorporación de rutinas a largo plazo, de mayor escala. Un formato de saludo, por ejemplo, puede ser incorporado en una rutina de mayor escala, incluyendo otras formas de acción conjunta. En este sentido, cualquier formato dado puede tener una estructura jerárquica, con partes que son interpretadas en términos de su ubicación en una estructura mayor. La creación de formatos de orden superior por la incorporación de formatos de subrutina es una de las principales fuentes de presuposición. Lo que es incorporado se hace implícito o presupuesto.

Los formatos, excepto cuando están muy convencionalizados, no se pueden especificar independientemente de las percepciones de los participantes. En este sentido, generalmente tienen la propiedad de contextos siendo la resultante de definición por los participantes. La definición de formatos colectivamente es uno de los principales medios por los que una comunidad o una cultura controla la interacción de sus miembros. Una vez que un formato está convencionalizado y «socializado», llega a ser visto como poseedor de «exterioridad y coacción» en el sentido de Emile Durkheim[10] y se hace objetivo en el de Karl Popper.[11] Eventualmente, los formatos aportan las bases para los actos de habla y sus limitantes condiciones de felicidad. Aprendemos cómo invocarlos por medio del habla.

Una propiedad especial de los formatos que involucran a un infante y a un adulto (tomando nuevamente el punto de Hilary Putnam sobre la referencia), es que son asimétricos con respecto al conocimiento de los interlocutores: uno «sabe qué pasa», el otro no sabe o sabe menos. En la medida en que el adulto quiere «transmitir» su conocimiento, puede servir como modelo, andamio y monitor en el formato, hasta que el niño logre el dominio requerido.[12]

Para sintetizar, yo veo el formato como un medio de lograr varias

10. Durkheim, E.: *The Elementary Forms of the Religious Life*. Nueva York, Free Press, 1965.

11. Popper, K.: *Objective Knowledge: an Evolutionary Approach*. Oxford, Clarendon Press, 1972.

12. El análisis de los «formatos» que aparece aquí fue elaborado antes en: Bruner, J. S.: «Formats of language acquisition». *American Journal of Semiotics*, 1982, *1*(3), 1-16. [Traducción castellana: «Los Formatos de la Adquisición del Lenguaje». En J. L. Linaza (comp.). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.]

cruciales funciones pragmáticas en la adquisición del lenguaje. Para empezar, el formato hinca las intenciones comunicativas del niño en una matriz cultural: los formatos son instrumentos para transmitir la cultura tanto como su lenguaje. Como los formatos tienen una estructura secuencial y una historia (como se comentó antes), permiten que el niño desarrolle conceptos primitivos del tiempo aspectual. En su forma más simple le dan al niño una especie de futuro manejable, de medio alcance, definido por el curso de la acción antes que por el tiempo abstracto o el tiempo gramatical. Como tienen un crecimiento incorporativo, se convierten en vehículos importantes para el desarrollo de la presuposición y para señalar presuposiciones. Como son finitos, ordenados e interactivos, también proporcionan un contexto para interpretar lo que se está diciendo aquí y ahora.

Un último punto. He tratado de exponer un enfoque de la adquisición del lenguaje que lo hace continuado y dependiente de la adquisición de la cultura por parte del niño. La cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que sólo pueden ser hechos en el lenguaje. La cultura queda constituida para el niño en el acto mismo de dominar el lenguaje. El lenguaje, en consecuencia, no puede ser entendido sino es en su contexto cultural. Espero que la explicación que he expuesto haya puesto en claro por qué uno y otro no pueden ser tratados separadamente.

Indice de nombres

Indice analítico

Con frecuencia, los padres describen el desarrollo temprano de sus niños según un proceso de dos fases. En la primera, cuando el bebé comienza a mantener un contacto cara a cara, los padres manifiestan estar en presencia de un «ser humano real». La segunda fase se alcanza cuando los padres descubren que se hallan ante un «ser humano real» *que se comunica*. Este estudio del eminente psicólogo Jerome Bruner se concentra precisamente en esta segunda fase: cuándo y cómo el niño adquiere el lenguaje, y qué puede facilitar este aprendizaje.

Para Bruner, el lenguaje se aprende *usándolo*. Y como elemento central para su uso se encuentra lo que él denomina «formatos», o interacciones de tipo *script* entre la madre y el niño: en síntesis, el acto de jugar y los propios juegos. La tesis del autor es que lo que sucede en juegos tan rudimentarios como el del escondite, nos puede decir mucho sobre cómo el niño aprende a usar el lenguaje. Y, en consecuencia, la investigación se centra, no en las observaciones del «laboratorio artificial de video», sino en el escenario propio del niño para aprender: el «ajetreo de la vida en el hogar».

¿Qué es lo que facilita al niño que aspira a hablar su utilización del lenguaje? En su respuesta, Bruner postula la existencia de un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje que estructura las interacciones niño-adulto de manera que el primero acceda a un aprendizaje ordenado del lenguaje. Según muestra el autor, tal Sistema no sólo ayuda al niño a aprender «cómo decir las cosas», sino que también le ayuda a distinguir lo que es obligatorio y valorado entre aquellos a quienes lo dice. En resumen: se trata de un vehículo para la transmisión de nuestra cultura.

ISBN 84-7509-373-6

